

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ E SUAS CONTRADIÇÕES

DAGMAR M. L. ZIBAS

Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
dzibas@fcc.org.br

RESUMO

O artigo traz dados de duas pesquisas que focalizaram o ensino médio no Ceará. Por meio desses estudos foi possível acompanhar, por dois anos, o desenvolvimento da reforma em oito escolas estaduais de Fortaleza. Ficou bastante evidente que as políticas dos anos 1990 trataram de introduzir no sistema cearense uma nova racionalidade, com o objetivo, entre outros, de confrontar velhas estruturas eivadas de clientelismo. No entanto, ao lado de alguns avanços, contradições básicas do projeto acabaram por criar obstáculos para a consecução dos objetivos iniciais.

REFORMA DO ENSINO – ENSINO MÉDIO – CEARÁ

ABSTRACT

SECONDARY EDUCATION REFORM IN CEARÁ STATE AND ITS CONTRADICTIONS. Data from two studies focusing on secondary education in Ceará enabled a two years monitoring of the development of the educational reform in eight state schools in Fortaleza. The results show that the 1990's policies introduced a new rationality in Ceará's system allowing, among other objectives, to confront the old patronage structures. However, despite some enhancements, basic contradictions of the project became obstacles to the achievement of its initial goals.

EDUCATIONAL REFORM – SECONDARY EDUCATIONAL – CEARÁ

Versão resumida deste trabalho foi apresentada na 27ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, de 21 a 24.11.2004.

Este texto traz resultados parciais de duas pesquisas que, embora com objetivos específicos diferentes, focalizaram o ensino médio no Ceará. A primeira pesquisa foi financiada pela Fundação Ford, desenvolvida na Fundação Carlos Chagas e coordenada pela autora, em conjunto com Nora Krawczyk. O objetivo desse estudo foi acompanhar a implantação da reforma do ensino médio em três estados. A segunda, faz parte de um grande programa de investigação patrocinado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI –, cujo desdobramento no Brasil, em convênio com a Fundação Carlos Chagas, foi coordenado pela autora, com participação de Celso Ferretti e Gisela Tartuce. O objetivo foi acompanhar a apropriação, nas escolas, dos conceitos de “protagonismo juvenil e protagonismo dos pais”, dois eixos da reforma. Ambos os estudos focalizaram também outros estados, mas a pesquisa no Ceará, nos dois casos, ficou sob a responsabilidade exclusiva da autora. Os estudos tornaram-se complementares, possibilitando a ampliação da perspectiva de análise do processo de reforma tal como incorporado pelo sistema cearense. Vale dizer, ainda, que as duas investigações usaram a mesma abordagem (estudos de caso) e procedimentos (entrevistas¹, análise de documentos e observações), os quais, embora com enfoques particulares diversos, permitiram mapear alguns dos movimentos de mudança nas escolas de ensino médio no estado, entre o início de 2001 e final de 2003.

No conjunto, foram estudadas oito escolas de Fortaleza, com as seguintes particularidades:

- dois novos liceus, situados em bairros populares, inaugurados no final dos anos 1990, especialmente projetados para servir de modelo para a implantação da reforma, sendo um deles especialmente privilegiado quanto aos recursos;
- duas antigas escolas, que já tiveram prestígio como escolas técnico-profissionais e que agora se concentram no ensino médio regular;
- três escolas localizadas em periferia, abrigando o ensino médio e as últimas séries do fundamental, duas delas com problemas de superlotação;

1. As entrevistas focalizaram não só os sujeitos da comunidade escolar (alunos, pais, professores, gestores) como também técnicos da Secretaria da Educação e membros de Sindicato.

- uma escola “esvaziada”, que oferece curso fundamental (5ª a 8ª série) e médio, com instalações muito precárias, artificialmente localizada em região de escassa população.

O profundo mergulho nesse pequeno universo possibilitou levantar alguns dos desdobramentos da política estadual para o ensino médio, iniciada nos meados dos anos 1990. Todavia, para ser mais significativa, parece conveniente que a leitura dos dados seja precedida de uma aproximação dos movimentos macropolíticos que sustentaram a proposta oficial.

O SUBSTRATO MACROPOLÍTICO E A REFORMA

Sabe-se que as três faces da reforma do ensino médio – a estrutural, a de gestão e a curricular – estão imbricadas na reestruturação mais geral do sistema de ensino básico, a qual, por sua vez, veio articulada ao discurso hegemônico sobre a necessidade de reconstrução do Estado, no sentido de reduzir sua função provedora e ampliar o espaço para a ação de agentes sociais em diversas áreas, inclusive as sociais. Na educação, o Estado passou a ser considerado o elaborador de políticas, indutor de sua implementação e fiscalizador dos resultados, numa tentativa de estender para o sistema escolar o que se convencionou chamar “nova gestão pública” (Varone, 1998), largamente inspirada na racionalidade econômica do mercado e nos princípios e técnicas que embasam a administração de empresas privadas.

Não é o caso de se discutir aqui a crise do paradigma econômico-estrutural e global, que exigiu a reforma dos Estados nacionais na direção indicada. Para este texto, parece suficiente ressaltar que, no Brasil, por suas condições históricas, econômicas e sociais, a chamada “nova gestão pública” não teve suporte político para se instalar integralmente, em especial na área da educação. No entanto, isso não impediu diversas tentativas de incorporar alguns de seus traços à reforma do sistema de ensino.

Uma dessas iniciativas diz respeito à concessão de um certo grau de autonomia às escolas. Tal proposta suscitava grande consenso, uma vez que, na recente história da educação brasileira, a bandeira da autonomia escolar ganhou forte apoio de forças progressistas quando tal proposta significava libertar-se do centralismo dos governos militares (Cunha, 1991). Assim, nos anos 1990, em um contexto muito diferente, quando os projetos de autonomia vi-

eram imbricados em uma reforma do Estado que tendia a diminuir sua responsabilidade nas áreas sociais, houve um “embaralhamento” dos campos político-ideológicos, mas a autonomia acabou sendo apoiada por amplos setores sociais. Esse hibridismo conceitual da autonomia na gestão escolar – que aponta, no entanto, para exigências irrecusáveis de democratização e, ao mesmo tempo, possibilita o afastamento do Estado de alguns de seus encargos históricos – continua pautando a ação dos diversos níveis da gestão educacional.

Quanto à reforma curricular do ensino médio dos anos 1990, esta foi exaustivamente debatida na academia (por exemplo, Machado, 1998, 2002; Kuenzer, 2000, 2002; Martins, 2000; Lopes, 2002, 2002a; Macedo, Lopes, 2002; Barretto, 2002; Zibas, 2001) e por isso prescinde de maior detalhamento neste texto. A pertinência das críticas epistemológicas, pedagógicas e políticas, que já foram feitas aos fundamentos da reforma, não é ignorada aqui. Todavia, tal debate não será retomado porque o objetivo deste texto é apenas contrapor as propostas oficiais às condições de sua sustentabilidade na prática escolar. Ou seja, trata-se de um estudo que se move, essencialmente, dentro dos termos da equação montada pelos órgãos oficiais. Assim, para fins deste trabalho, basta lembrar que a reforma curricular está apoiada em conceitos igualmente híbridos, tais como a interdisciplinaridade e a contextualização, conceitos que vieram associados à minimização do ensino de conteúdos e ao privilégio do desenvolvimento de competências básicas, principalmente aquelas exigidas pela produção. O deslocamento do eixo de todo o processo escolar da centralidade do professor para o protagonismo do aluno e a insistência em métodos ativos também são características da proposta oficial.

A reforma estrutural, que desvinculou o ensino técnico-profissional do ensino médio, não será aqui tratada, por não afetar diretamente o ensino médio chamado regular, objeto deste estudo.

Todas as raízes das iniciativas oficiais podem ser (e já foram) rastreadas em documentos de entidades tais como os do Banco Mundial (World Bank, 1989) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal (1992). O que vale aqui destacar é que a reforma, no Ceará, não foi induzida, integralmente, pelo governo federal, mas teve, também, uma vinculação direta com movimentos de abrangência global, uma vez que as autoridades estaduais tinham bom trânsito (inclusive quanto à obtenção de empréstimos) junto a organismos multilaterais. Na verdade, a Secretaria da Educação do Ceará e suas congêneres de São Paulo, Paraná e Minas Gerais constituíram, nos me-

dos dos anos 1990, simultaneamente, as reformuladoras e implementadoras de políticas educacionais cuja matriz estava situada em organizações internacionais².

Antes da análise dos desdobramentos da reforma do ensino médio no Ceará, parece importante traçar, minimamente, um quadro que dê algumas dimensões do contexto em que a proposta dos órgãos centrais foi inserida.

ALGUNS DADOS POPULACIONAIS E INDICADORES SOCIAIS

O Ceará detém 4,3% da população nacional, sendo que 30% dos habitantes moram em zonas rurais. Para se ter um parâmetro, parece útil comparar esses números com São Paulo (por ser ainda o estado mais rico da federação), que abriga 21,8% da população do país, sendo que somente 6,6% dos paulistas vivem no campo.³

No entanto, o Ceará obteve um crescimento econômico bastante diferenciado nas últimas décadas, postando-se à frente dos estados nordestinos em muitos aspectos e obtendo da Unesco, dentro do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH –, uma pontuação de 0,700, que o coloca entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento. Isso não impede, porém, que a renda média *per capita* seja de apenas R\$ 156,2, enquanto em São Paulo essa média é de R\$ 442,7. Outro indicador social desfavorável no Ceará diz respeito à taxa de analfabetismo adulto (maiores de 25 anos), que chega a 31,4% (7,9% em São Paulo). Entretanto, no tocante à distribuição de renda, o Ceará e São Paulo – embora sob um critério estritamente técnico possam mostrar diferenças –, sob o ponto de vista social, apresentam índices muito semelhantes, ou seja, igualmente perversos, pois se, no Ceará, os 20% mais ricos ficam com 70,8% da renda e os 20% mais pobres detêm apenas 1%, em São Paulo esse índice não é muito melhor, uma vez que os 20% mais ricos se apropriam de 63,5% de riqueza do estado, deixando para os 20% mais pobres somente 2,5%.

2. A participação de especialistas brasileiros na elaboração de políticas sugeridas por órgãos internacionais é discutida por Cunha (2002).
3. Os dados gerais da população referem-se ao ano 2000, e a fonte foi o site da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (www.ibge.gov.br; acessado em dez. de 2003).

O novo indicador elaborado pela Unesco – o Índice de Desenvolvimento Juvenil – IDJ⁴ –, que pretende avaliar a qualidade de vida de jovens de 15 a 24 anos, coloca o Ceará em 18º lugar entre o conjunto dos 26 estados mais o Distrito Federal.

ALGUMAS DIMENSÕES DO ENSINO MÉDIO CEARENSE

Um dado notável das estatísticas educacionais diz respeito ao crescimento de matrículas do ensino médio no Ceará, que, em 1996, contava com 174.704 inscrições e, em 2002, computou 337.843, ou seja, um aumento de 93,4% em seis anos. Esse dado⁵ está bem acima da taxa média da evolução das matrículas no Brasil, que, no mesmo período, foi de 51,8%. Além disso, embora maior, a taxa cearense está próxima da média regional, que foi de 92,3%. Especificamente, os dados do Ceará precisam ser analisados em comparação ao número absoluto de matrículas em 1996. Ou seja, a maior velocidade de crescimento no Ceará (e, provavelmente, no Nordeste) pode estar relacionada à pequena abrangência do ensino médio cearense (e nordestino) em 1996, havendo espaço para crescer mais do que em outras regiões brasileiras. Em toda forma, no Ceará, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – Pemce – teve desdobramentos quantitativos importantes (Ceará, 1999).

A maior parte das matrículas cearenses está na rede estadual (81,9%) e, dentre essas, a maioria refere-se a cursos noturnos (50,5%). Em outra parte, 55% dos estudantes têm mais de 17 anos e, portanto, estão além da faixa etária ideal para freqüência à escola média.

Em 2001, a reprovação no ensino médio cearense representava 5,4% do fluxo escolar do estado, abaixo da média nacional (8,2%). Todavia, esse porcentual precisa ser analisado em confronto com os índices de abandono, os quais, como se sabe, embutem também as “reprovações brancas”, ou desistências por previsão de reprovação. Nesse aspecto, em 2001, a taxa cearense

4. Este índice foi criado pelo escritório brasileiro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco – e inspirado no IDH que a Organização das Nações Unidas – ONU – calcula para o conjunto de países. O IDJ é resultado de três índices parciais: saúde, educação e renda. Foi divulgado pela Unesco em março de 2004.
5. Os dados educacionais provêm do Censo Escolar 2002, divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – em seu site (www.mec.gov.br; acessado em dez. 2003).

(13,6%) repetia o mesmo índice do Brasil como um todo. Assim, no conjunto, os indicadores de rendimento escolar, no Ceará, estão ligeiramente acima da média brasileira.

DESDOBRAMENTOS DA REFORMA NO CEARÁ

As ações

O papel precursor do Ceará (junto com os Estados de São Paulo, Minas e do Paraná), na implementação da reforma de contornos internacionais no país, fica evidente no documento *Todos pela educação de qualidade para todos* (Ceará, 1995), anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

No documento em questão, foi delineada a reestruturação de toda a Secretaria de Educação – Seduc – e dos órgãos intermediários, para conferir mais autonomia às unidades escolares. Ficou instituída, por exemplo, a obrigação das escolas de elaborarem seu projeto político-pedagógico, em um processo em que, afirmando sua autonomia, as instituições também devem estabelecer um compromisso passível de ser cobrado. Outras iniciativas consideradas modernizadoras foram tomadas, tais como seleção de professores por concurso público e a escolha dos dirigentes regionais (titulares dos Centros de Desenvolvimento da Educação - Credes) por meio de critérios técnicos. Também foi regulamentado o preenchimento do cargo de direção, que passou a efetivar-se por um processo eleitoral (com participação de todos os segmentos da comunidade escolar), combinado à realização de provas de conhecimentos e títulos. Diversas dessas inovações sacudiram algumas estruturas patrimonialistas firmemente estabelecidas no sistema de ensino cearense, como a indicação política para cargos de diversos níveis, inclusive para a docência. Em um dos casos estudados, por exemplo, houve o registro de notável avanço institucional em uma escola na qual, por meio de eleição, foi destituída uma direção descompromissada, há muitos anos promotora de profunda anomia na instituição, que determinava que as mínimas regras de dever funcional de professores não fossem obedecidas, sendo a conseqüente indisciplina generalizada de alunos simplesmente ignorada.

No âmbito do órgão central, graças ao investimento em tecnologia, as estatísticas educacionais tornaram-se mais confiáveis e foi estabelecido um

método de avaliação do sistema, por meio de provas aplicadas a amostra de alunos de todas as escolas.

Empréstimos internacionais começaram logo a chegar em apoio aos projetos do estado, com o aval do governo federal, o que possibilitou a reforma de muitas escolas de ensino médio. Bibliotecas e equipamentos de computação e de vídeo também foram instalados e organizados em todas as escolas, nos chamados “centros de multimeios”.

O financiamento de agências multilaterais permitiu a construção de 18 unidades especiais (distribuídas por todo o estado, sendo três delas inauguradas em bairros pobres de Fortaleza), especificamente projetadas para serem paradigmas da reforma do ensino médio. Essas escolas diferenciadas foram chamadas “liceus”, como um símbolo da tentativa de transferir – agora para as camadas populares – a tradicional qualidade do ensino secundário, presente quando era destinado apenas às elites.

Os melhoramentos começaram a se concretizar por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE –, que foi alicerçado na autonomia dos estabelecimentos escolares e considerado veículo e produto da gestão participativa e da transferência de competência técnica. A recomendação da Secretaria de Educação é de que a elaboração do PDE conte com a participação efetiva da comunidade, principalmente por intermédio do conselho escolar. Por meio do PDE, a instituição estabelece seus Padrões Básicos de Funcionamento – PBF – e os Padrões de Atendimento – PAT. Esses padrões indicam as prioridades de investimento para que as necessidades básicas de funcionamento e atendimento sejam supridas. Encaminhadas aos Credes, as prioridades de cada escola devem ser compatíveis com o Plano de Desenvolvimento Regional⁶. As demandas de investimento relativas à infra-estrutura e gestão devem ser analisadas por equipe específica da Seduc, que define a que setor de investimentos do Pemce as demandas serão vinculadas. Essas demandas poderiam referir-se tanto à construção e reforma de prédios, implantação e controle dos parâmetros curriculares, como à capacitação de gestores, professores e pessoal técnico-administrativo.

A grande preocupação com a regularização do fluxo escolar fez com que

6. Este é vinculado ao Projeto Alvorada, que, de origem federal e sustentado por empréstimos internacionais, teve como objetivo reduzir as desigualdades regionais.

o estado tomasse algumas medidas. Foi introduzido um novo sistema avaliativo do rendimento dos alunos, o qual, seguindo as prescrições legais, pretendeu privilegiar o processo de aprendizagem e não os resultados de provas e testes. Além disso, foi criado o programa Tempo de Avançar para o Ensino Médio – TAM –, com o objetivo de encurtar o tempo de escolaridade dos alunos mais velhos, valendo-se de monitores polivalentes e de telensino.

O projeto estabeleceu um objetivo de longo prazo: tornar o nível estadual da administração responsável apenas pelo ensino médio, passando para a área municipal a gestão do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), uma vez que os dois primeiros ciclos já estão municipalizados em todo o estado cearense. Segundo o depoimento de um especialista da Secretaria de Educação, a fragilidade técnica, financeira e política de grande parte dos municípios impede que esse plano seja executado a médio prazo.

As iniciativas modernizadoras aconteciam sob a orientação de uma liderança carismática, determinada e muito articulada, que, à frente da Seduc, conseguiu reunir em torno da reforma um certo entusiasmo, principalmente entre aqueles que deveriam ser os multiplicadores das novas diretrizes, ou seja, os dirigentes regionais e os diretores de escolas. Nesse sentido, foi registrada uma estratégia bastante convincente: ainda que os coordenadores dos órgãos intermediários (Credes) fossem formalmente prestigiados, o contato direto do secretário com os diretores era privilegiado em encontros nos quais a retórica – com recursos de gráficos, números e analogias – convencia e entusiasmava. Nas palavras de uma diretora de escola: “ele [o Secretário] nos chamava a toda hora... a gente freqüentava a cozinha da Seduc”.

Esse bom trânsito entre a reforma, em seu início, e as escolas talvez tenha sido também facilitado pela debilidade da representação docente. No Ceará, dois sindicatos enfrentam-se constantemente para obter a adesão do magistério. No entanto, registramos pequena identificação entre os docentes e suas entidades de classe. Um dos sindicatos foi quase sempre qualificado como simples “correia de transmissão” dos interesses da Seduc. O segundo foi classificado, na maior parte das vezes, como “muito radical”, pois procuraria apenas o confronto político, sem atentar para as reais necessidades dos professores. Esse cenário sindical pode ter facilitado a tramitação inicial da reforma. Aliás, tal avaliação foi endossada por funcionário de primeiro escalão da Secretaria de Educação, quando, em entrevista, afirmou que os sindicatos não preocupavam a administração, pois não tinham o apoio dos docentes.

Outras estratégias, mais pontuais, foram empregadas para identificar as escolas com a política estadual. Por exemplo, a realização de um grande festival anual – o Festal – motivava todas as escolas a participarem de grande competição esportiva, artística e científica, que distribuía prêmios e medalhas a vencedores em cada modalidade. Além de propaganda do dinamismo da administração central, sem dúvida, o evento podia contribuir para a construção da identidade das unidades escolares e da identificação dos alunos com sua instituição.

A palavra de ordem era fortalecer a gestão das escolas, aproximando-as dos princípios da administração privada. Para tanto, o diretor foi designado como líder de um grupo (o grupo gestor), constituído de coordenador pedagógico, coordenador de gestão (na verdade, encarregado dos contatos com a comunidade), coordenador financeiro (que não pode ser professor, mas deve ter formação em área de administração, contabilidade ou finanças) e Secretaria de Educação. A equipe é escolhida pelo diretor entre candidatos também selecionados pela Seduc. O grupo era incentivado a não contar apenas com recursos públicos, mas a procurar fontes alternativas de financiamento (parcerias com empresas, por exemplo). A estrutura pedagógica também foi reforçada, com a introdução da função de coordenadores de áreas, que são professores que dedicam parte de sua carga horária para orientação de trabalho coletivo de colegas de disciplinas afins.

A confiança da Seduc nos benefícios da administração privada estendeu-se à liberdade das escolas de incluírem, no PDE, a previsão de gastos com empresas especializadas (comerciais) para cursos de formação docente em serviço.

O Programa 5 Ss de Qualidade Total, introduzido na rede pela Seduc, em convênio com uma instituição particular, em 2000, constitui mais uma evidência da tentativa de se transformar a gestão escolar para moldá-la aos princípios e estratégias da empresa privada. Como se sabe, o programa é uma adaptação de um modelo japonês de indução de qualidade industrial. A sigla representa as iniciais de cinco palavras japonesas que foram interpretadas em português como os “cinco sentidos” ou seja: senso de utilização, senso de ordenação, senso de limpeza, senso de saúde e senso de autodisciplina. O núcleo do sistema 5 Ss refere-se ao treinamento de todo o pessoal da instituição, de modo que estabeleçam metas prioritárias referentes a cada um dos cinco sentidos, bem como os respectivos meios para alcançá-las. O gerencia-

mento do programa em cada escola previa quatro tipos de ação: planejar, desenvolver ou executar, verificar ou checar, atuar ou agir corretivamente.

Os reveses

O breve resumo já delinea o grande dinamismo da Seduc, a partir de meados dos anos 1990, e a firme orientação de mudar o papel do Estado na educação, de acordo com o discurso da nova gestão pública. Essa política ensejou alguns avanços no sistema, como indicado, mas as contradições da proposta logo se fizeram notar.

A eleição para o cargo de direção das escolas, por exemplo, tem trazido também, ao lado de conquistas democráticas, desdobramentos deletérios. A influência de políticos locais no preenchimento do cargo de direção não foi totalmente eliminada pela nova sistemática. Em diversos casos, foram registrados indícios de gastos com brindes e estratégias de manipulação incompatíveis com os propósitos de democratização. Nesse cenário, não são muito raros os episódios de violência, chegando, em um dos casos, à ameaça de morte. Em outras situações, a disputa eleitoral mostrou-se tão desgastante que a escola ficou tumultuada não só durante a campanha, mas por mais de um ano após o pleito, com profundas divisões entre todos os segmentos: professores, alunos e funcionários.

A melhoria da estrutura física e pedagógica ficou a meio caminho. A superlotação de salas e a improvisação de instalações continuaram em diversos dos casos estudados. Os poucos computadores instalados restringiram-se, na maioria das vezes, ao uso da administração e de professores. Os laboratórios de informática foram poucos e insuficientes e os equipamentos, sem manutenção, logo ficaram obsoletos. A inserção das escolas na internet só estava garantida para a administração e não para os estudantes, embora fosse divulgada no muro da maioria delas, a inclusão do estabelecimento na rede virtual. O corte de linhas telefônicas, em 2003, acabou, em muitos casos, bloqueando qualquer ligação com a internet. As bibliotecas foram mais bem equipadas, mas, mesmo assim, na voz da maioria dos entrevistados, ainda são insuficientes, principalmente porque devem suprir a ausência de livro didático de uso individual para os alunos. Os laboratórios de ciências não estavam instalados na maioria das escolas e, quando existiam, funcionavam muito precariamente, não só pela ausência de material para experiências, mas também pela falta de tempo dos

professores para a preparação das aulas práticas. Além disso, os critérios para alocação de recursos para as escolas não estavam claros em muitos casos, sendo motivo de diversas críticas, inclusive com desconfianças quanto a favorecimentos políticos. Na expressão de uma de nossas interlocutoras, uma coordenadora pedagógica: “Não sabemos quais os critérios para a entrega dos computadores. A escola vizinha recebeu seis. Nós ficamos só com a promessa. Parece que tem que ter boas relações na Seduc...”.

Outra meta da reforma – o envolvimento das escolas na busca de fontes alternativas de financiamento – parece não ter alcançado seus objetivos. Em todas as escolas pesquisadas, os depoentes foram taxativos quanto ao desinteresse dos empresários em relação a parcerias com as instituições⁷, bem como quanto às dificuldades das famílias de contribuírem para a manutenção dos estabelecimentos.

A ênfase oficial na participação de pais e alunos nos conselhos escolares não conseguiu, em todos os casos estudados, vencer a resistência da escola e/ou a apatia das famílias. Ou seja, os pais e os estudantes estavam ausentes da gestão, participando, em algumas circunstâncias, apenas formalmente do órgão colegiado.

Como já mencionado, o objetivo de modernizar a estrutura pedagógico-administrativa da rede fez com que a carreira do magistério – a qual, antes da década de 1990, estava subordinada a injunções de políticos locais – fosse reestruturada sobre bases técnicas. No entanto, o concurso público para docência efetuado em 1998 não teve efeito imediato, pois a chamada dos aprovados demorou muito e os cargos continuaram por longo tempo sendo preenchidos por professores com contrato temporário, que deve ser renovado anualmente. Essa situação continuava, em muitas escolas, em 2003, quando um novo concurso, conduzido por nova administração da Seduc, foi realizado. A instabilidade do corpo docente, como se sabe, é um grande obstáculo para seu engajamento em trabalho coletivo.

7. Há duas exceções a considerar: um liceu, que tem grande prestígio, já conseguiu alguma contribuição de empresários, considerada, no entanto, eventual e muito pequena; além disso, organizações não-governamentais – ONGs –, universidades e pelo menos uma grande empresa têm desenvolvido projetos junto às escolas estudadas. Nesses casos, porém, a iniciativa não é da escola, mas da Seduc e das organizações externas.

Adicionalmente, é por demais sabido que os docentes, trabalhando em duas ou mais escolas, sempre argumentam não ter disponibilidade para atividades conjuntas, além de não se identificarem com as diferentes instituições em que exercem a docência e muito menos com as comunidades. Não têm, também, condições de conhecer bem seus alunos, como exige a avaliação em processo, oficialmente preconizada. Nessas circunstâncias, embora as horas de atividade fora de sala de aula sejam remuneradas, os projetos desenvolvidos coletivamente constituem apenas casos esporádicos. Aliás, tendo por base salários insatisfatórios, o adicional para trabalho extraclasse é, muitas vezes, considerado uma compensação, não gerando o necessário compromisso.

As coordenações pedagógicas, mesmo auxiliadas por coordenadores de área, designados em 2002, não conseguem, na maioria dos casos, orientar qualquer trabalho conjunto. Na verdade, diversos coordenadores de área expressaram sentir-se despreparados para a tarefa e reclamaram da falta de formação em serviço. Todos esses elementos reforçam a tradicional cultura docente de trabalho individual e isolado. Nesse cenário, o projeto político-pedagógico da escola, sempre privilegiando o trabalho coletivo – como instruem as diretrizes curriculares – tornou-se, em grande parte, peça de ficção, mesmo porque, na maioria das escolas, o planejamento anual é feito antes que as vagas de professores temporários sejam preenchidas.

A falta de professores para determinadas disciplinas, comum em outros estados brasileiros, também foi constatada no Ceará, onde até aulas de Química estiveram, em uma das unidades estudadas, confiadas a um voluntário – “amigo da escola”. Aliás, o estatuto de trabalho voluntário, formalizado na expressão “amigos da escola”, está bastante generalizado no estado. O apelo a esse recurso foi muito difundido pela Seduc e esses voluntários ocupam, muitas vezes, funções essenciais no processo de ensino. Foram registradas, por exemplo, aulas de Línguas Estrangeiras, de Educação Física e de Teatro, ministradas por “amigos da escola”. Como se sabe, esse estatuto é muito precário em vista, principalmente, da dependência da escola em relação à disponibilidade do seu “amigo”, que pode interromper a atividade a qualquer momento, em decorrência de interesses pessoais. Além disso, as ações dos voluntários, mais do que as dos professores regulares, tendem a ficar além do alcance da coordenação pedagógica.

Embora o estado tenha investido na formação universitária de docentes

que estão no magistério sem esse nível de titulação⁸, não há programas sistemáticos de formação continuada. A política oficial, ao permitir que as escolas escolham assessoria pedagógica privada – sem que tais serviços sejam avaliados pelo órgão central e sem orientação técnica às escolas –, deixa as instituições à mercê de um *marketing* agressivo de empresas voltadas, principalmente, para o lucro.

Outros reveses dizem respeito a inovações oficialmente prescritas para a “avaliação formativa, em processo” do rendimento dos estudantes. Em um primeiro momento, propôs-se que as notas fossem abolidas e os professores avaliassem os alunos apenas em dois níveis: aprendizagem satisfatória – AS – e aprendizagem não satisfatória – ANS. O maior argumento crítico dos docentes foi o de que a nova sistemática gerava apatia, pois os alunos com nota 10 ou 5 teriam a mesma avaliação (AS). A resistência dos professores e de grande parte de alunos e pais não perturbou a Seduc. Ao contrário, em 2002, a avaliação foi outra vez modificada, distanciando-se ainda mais de um sistema tradicional. Ou seja, determinou-se que a avaliação abrangeria o desenvolvimento total dos alunos, por meio de um relatório bimestral, descritivo, para cada estudante. A resistência foi muito intensa, uma vez que os docentes afirmavam não poder conhecer cada um de seus 500, 600 ou até mil alunos, para descrever seu desenvolvimento. Nesse cenário, instalou-se, na maioria dos casos, uma farsa, em que os alunos continuaram a fazer provas e a receber notas, que eram, no entanto, transformadas em “avaliações descritivas”. Na opinião dos professores e gestores entrevistados, as novas formas de avaliação impostas, sem condições concretas para se efetivar, tinham apenas o objetivo de melhorar as estatísticas, diminuindo os índices de reprovação.

Em contrapartida, a instituição do TAM, destinada à escolaridade mais curta de alunos maiores de 18 anos, chegou a ser denunciada à Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação⁹ (Haddad, Graciano, 2003), como forma

-
8. O programa Magister, patrocinado pelo estado em convênio com universidades, tem sido criticado porque não privilegia a formação docente por disciplina para o ensino médio, mas por área (professores polivalentes).
 9. A missão da referida Relatoria foi realizada em Fortaleza, Ceará, entre 18 e 21 de fevereiro de 2003, e teve origem em denúncias de violação do direito à educação feitas pela Comissão de Defesa do Direito à Educação, Fórum Interinstitucional de Educação e Comitê Cearense da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Esses grupos congregam representantes de

privilegiada para a universalização do ensino médio no Ceará. A polivalência dos instrutores do programa e a falta de material também têm sido criticadas. A Seduc tem negado as críticas quanto ao barateamento da expansão do ensino médio por meio do TAM, afirmando que os alunos mais velhos têm liberdade de escolher entre o TAM e o ensino regular.

Outra estratégia política do governo estadual, referente à construção de 18 liceus, especificamente destinados a desenvolver a reforma do ensino médio, pode estar sendo bloqueada em seu maior objetivo: o de mostrar que é possível atender a população mais pobre com um ensino de qualidade. Isso porque a grande procura por matrículas nesses liceus faz com que o principal critério de seleção seja a idade adequada para o início do ensino médio. Tal critério já exclui uma grande parte dos alunos, geralmente os mais pobres, que têm sua trajetória educacional perturbada por reprovações ou interrupção dos estudos. Além disso, foi constatado que a exigência de residir nas proximidades para obtenção de matrícula nem sempre é obedecida, pois foram entrevistados diversos alunos, muito evidentemente filhos de classe média, que se deslocavam de bairros mais centrais para o distante liceu da periferia. Assim, parece confirmar-se a conhecida tese segundo a qual quando um equipamento social destaca-se pela qualidade, ele é assediado por tradicionais forças sociais que, com maior poder de pressão, de expressão e de barganha, procuram ocupar os espaços públicos que lhes pareçam favoráveis. Especialmente em um dos casos estudados, a projeção técnica, política e social da escola – que facilitou a construção, em pouco tempo, de uma identidade bastante sólida, obtendo resultados socialmente visíveis – promove o que se pode chamar de “círculo virtuoso/vicioso”, trazendo, para o liceu em questão, premiações (até internacionais) e financiamentos especiais que passam ao largo das escolas estaduais mais carentes.

Ainda é necessário considerar que a esperada função dos liceus, de difusores de práticas docentes eficazes, não se tem efetivado. Isso é de se lamentar, principalmente em relação a determinadas experiências, simples e efetivas, realizadas em um dos liceus estudados. Encontramos escolas que estavam contratando assessorias privadas sem que tivessem qualquer garantia da

diferentes segmentos sociais, como sindicatos, ONGs, movimentos sociais, conselhos paritários, professores universitários, entre outros.

qualidade do serviço oferecido. Essas unidades seriam visivelmente beneficiadas se trocassem experiências com os colegas do liceu aqui focalizado.

Outro revés, referente à tentativa de instalar princípios da gestão privada na escola pública, parece ser indicado pelos problemas de implementação do programa de qualidade total (5 Ss). Em todas as escolas estudadas, o projeto, em 2003, ou estava totalmente abandonado, ou consistia apenas em uma formalidade de preenchimento de formulários. Os professores e gestores entrevistados consideravam a proposta muito artificial, sem condições de funcionar na realidade escolar. Para nossos interlocutores, a exigência de recursos e muitas das metas estavam situadas muito além das possibilidades da escola, ou, ao contrário, alguns objetivos eram muito óbvios e tradicionalmente incluídos na rotina escolar, passando apenas a ser burocratizados por meio do novo programa.

Uma situação que ilustra bem o descompasso entre “a modernidade sonhada” e a realidade das escolas diz respeito à aplicação, pela Seduc, das provas de avaliação do sistema. Submetem-se à prova alunos sorteados aleatoriamente em todas as escolas. Os padrões de avanço tecnológico pretendidos fazem com que os procedimentos planejados exijam o uso de computadores; os testes estão disponíveis na Internet e os alunos devem responder diretamente *on line*. A maioria das escolas, todavia, não dispõe de laboratórios de informática ou são poucos os computadores ligados à rede virtual. Também, a maior parte do alunado não tem qualquer familiaridade com o equipamento. A escola, nesse caso, deve providenciar o deslocamento dos jovens sorteados até um centro equipado e garantir que haverá um instrutor presente. Para essa delicada operação, não há recursos para pagar o transporte dos estudantes. O resultado é que muitos não comparecem.

A partir de 2003: novos rumos?

O Secretário, qualificado como muito articulado, dinâmico e carismático, afastou-se em meados de 2002, para candidatar-se a deputado federal. Por designação do governador eleito em 2002, uma nova Secretária da Educação, com sólida carreira acadêmica e familiarizada com a gestão do sistema, tomou posse no início de 2003. Inaugura-se, assim, uma nova fase, embora o mesmo partido político continue no poder. O anterior “espetáculo” da reforma dá lugar agora a uma ação mais discreta, privilegiando-se o contato com as uni-

dades pelos órgãos intermediários. A queixa nas escolas, em meados de 2003, era de que os diretores já não tinham o mesmo trânsito na Seduc como na gestão anterior. As novas estratégias podem decorrer, também, do fato de que os empréstimos anteriores estavam esgotados. Por meio de entrevista com um membro da nova equipe gestora, foi registrado que os dirigentes assumiram uma herança muito pesada, com falta generalizada de verbas, dependendo de outro empréstimo que deveria chegar ainda em 2003. Enquanto isso, a situação nas escolas tornou-se mais precária no tocante a condições de trabalho docente e, até mesmo, de funcionamento básico, tendo havido atrasos de pagamento de salários e de vale-transportes, corte de linhas telefônicas e até falta de material mínimo de consumo.

Na mesma entrevista, foi anunciado estar em estudo, na Secretaria, a mudança da política de expansão do ensino médio em zonas rurais: os alunos não se deslocariam mais até as escolas urbanas, como vinha acontecendo, mas os professores iriam até os alunos. Ou seja, os estudantes não seriam mais transportados todos os dias, gratuitamente, para centros maiores, mas “anexos” das escolas urbanas seriam criados nos vilarejos e os professores deslocariam-se para essas localidades. Essa decisão, se tomada, deve ser motivo de preocupação, uma vez que tais classes funcionariam, provavelmente, com estrutura didático-pedagógica muito precária e os docentes trabalhariam muito mais isolados, sem interação profissional efetiva e sem disponibilidade de apoio pedagógico constante. Além disso, há dados de pesquisa, como os de Ezpeleta (1997), indicando que a alocação de professores urbanos para zonas rurais torna-se problemática, tanto pela curta permanência no cargo, pois procuram constantemente transferência para centros maiores, quanto pela dificuldade de controle de sua freqüência e de seu absenteísmo.

O quadro de aperto financeiro fez com que projetos já tradicionais na rede, como a realização de competição esportiva e cultural entre todas as escolas do estado (Festal), realizada anualmente, tenha sido cancelada em 2003. Conforme declaração de nosso interlocutor, a nova equipe da Secretaria prefere financiar projetos pedagógicos apresentados pelas escolas, em vez de investir os poucos recursos em área esportiva e cultural. No entanto, essa mudança estava ameaçada por restrições drásticas impostas à área da educação pelo setor de finanças do estado.

Parece, ainda, haver orientação de dar maior autonomia pedagógica às escolas. Por exemplo, o sistema de avaliação de rendimento escolar, que des-

de há alguns anos, tem sido definido pela Secretaria, tende a ser liberado, de modo que cada escola possa escolher seus procedimentos avaliativos.

Houve, também, em 2003, modificação no cenário sindical. A organização, considerada mais radical, foi renovada em vista da eleição de nova diretoria. Entrevista com um dos membros da nova administração desse sindicato indicou-nos que esta pretende mudar a linha de atuação, abandonando a anterior radicalização dos confrontos com o governo, mas agindo de forma firme e combativa na defesa dos interesses docentes. Evidentemente, trata-se de discurso inaugural, mas a falta generalizada de recursos financeiros para as escolas e a persistência dos baixos salários podem facilitar esse tipo de militância.

CONCLUSÃO

Sustentabilidade da reforma

As contradições registradas na implementação da reforma fornecem subsídios consistentes para se analisar a sua sustentabilidade, entendida aqui como o suporte com que conta (ou deveria contar) a proposta oficial nas dimensões financeira, político-administrativa e pedagógico-cultural. Evidentemente, essas três dimensões são interdependentes, sendo aqui tratadas de forma isolada apenas para fins analíticos. A análise desenvolvida não ignora as pertinentes críticas feitas por inúmeros autores aos fundamentos da reforma. Seu objetivo, no entanto, é apenas apontar as contradições dentro da próprio quadro montado pelo pelos órgãos centrais.

Sustentabilidade financeira

O grave problema relativo à falta de uma fonte estável de financiamento para a expansão e reforma do ensino médio ficou patente quando os empréstimos se esgotaram e restrições agudas foram impostas às condições de trabalho dos professores e gestores. Na verdade, ficou evidenciado que as exigências da proposta oficial não eram, desde o início, compatíveis com os recursos disponíveis. O documento que instituiu a reforma já reconhecia a fragilidade da estrutura financeira:

São clássicas as dificuldades de financiamento para este nível de ensino [ensino médio]. Os recursos próprios do Estado, somados àqueles que se possam captar através de organismos internacionais, como o BID, BIRD, etc., são ainda insuficientes, *além de onerosos*, para a reforma e expansão do Ensino Médio. (Ceará, 1999, p.81, grifos meus)

Nesse cenário, as iniciativas para equipar as escolas – material e tecnicamente – não se completaram, e a precariedade geral, apenas minorada em um primeiro momento da implantação, voltou a agudizar-se. A perspectiva de se continuar a sustentar a reforma por meio de empréstimos externos, como registrado pela pesquisa, não favorece a exigência de sustentabilidade financeira.

Sustentabilidade político-administrativa

Afinada com as sugestões de organismos internacionais e com as diretrizes do governo federal, a reforma do ensino médio no Ceará começou como um grande impulso inovador. Nesse processo, a personalidade dinâmica e agregadora do titular da Seduc pode ter facilitado a construção da sustentabilidade político-administrativa inicial, como já descrito.

A reestruturação administrativa da Secretaria e dos órgãos intermediários, a elaboração de instrumento como o PDE para racionalizar a aplicação de recursos, as normas técnico-burocráticas e de participação democrática para a escolha dos diretores das escolas, os critérios técnicos para a designação dos dirigentes regionais e de docentes, a formalização dos conselhos de escola e dos grêmios estudantis, tudo isso construiu uma base importante para a sustentabilidade aqui estudada.

Esse quadro indica muito claramente que, no Ceará, as políticas dos anos 1990 trataram de introduzir no sistema uma nova racionalidade – que chamaríamos de burocrático-flexível – com o objetivo de confrontar velhas estruturas eivadas de clientelismo. Na verdade, houve a tentativa de um grande salto político-administrativo, passando-se de uma estrutura arcaica, baseada em relações patrimonialistas (a troca de favores, o privilegiamento de relações pessoais) para a concepção da nova gestão pública, que exige, por um lado, regras burocráticas claramente estabelecidas e compromisso com seu cumprimento e, por outro, iniciativas locais que ocupem o espaço deixado pelo Estado, principalmente no que diz respeito à complementação do financiamento

das atividades escolares e de acompanhamento dos processos pedagógicos e gestionários.

O aceno para a modernidade, para a autonomia e para a democratização, acompanhado da liberação de alguns recursos e de estratégias envolventes, parece ter funcionado muito bem no início da implantação da reforma cearense. No entanto, o alijamento dos dois sindicatos docentes de todo o processo – seja por simples cooptação, criticada pelos docentes, como em um dos casos, ou por antagonismo político-ideológico muito acirrado, também rejeitado pela categoria, como no segundo caso – invalidou um importante canal de sustentabilidade política da reforma. Nesse cenário, diversos traços da cultura patrimonialista ainda persistem, permeando a nova racionalidade induzida e debilitando os propósitos modernizantes.

Ainda, ao longo do tempo, o desgaste em vista da imposição de formas de avaliação, a deterioração das condições de trabalho, os conflitos originados nos processos de eleição de diretores, os questionamentos quanto aos critérios de alocação de recursos e, finalmente, o desaparecimento das facetas carismáticas da gestão do sistema, parecem contribuir significativamente para o enfraquecimento da sustentabilidade político-administrativa da reforma. Essa debilidade ainda é agravada pela ausência de participação dos pais, dos alunos e da comunidade na gestão da escola. Tratada no âmbito da reforma como um dos pilares para a sustentabilidade das novas propostas, para a democratização da gestão, para o salto de qualidade do ensino e para a economia de recursos (uma vez que os pais deveriam contribuir, fiscalizar gastos e processos de ensino e cobrar resultados), a ênfase na participação confronta-se com uma cultura escolar firmemente estabelecida, que usa diversas estratégias para manter o isolamento das esferas escolares de decisão.

O confronto entre três concepções de gestão escolar – ou seja, entre a cultura escolar, as políticas dos anos 1990 e os princípios republicanos – tem sido analisado por diversos ângulos. Em primeiro lugar, o pretendido papel fiscalizador e contributivo das famílias é criticado porque, para diversos analistas, a redistribuição da responsabilidade pelo financiamento e pelos resultados da educação escolar configura o retraimento do Estado em áreas que deveriam garantir direitos humanos básicos.

Outros autores, como lembra Carvalho (2000), preocupados com a especificidade técnica e pedagógica do trabalho escolar, fazem, entre outras, as seguintes restrições à participação das famílias na gestão:

- quando os pais assumem o papel de inspetores da escola e fiscais dos professores, há grande possibilidade de que seja solapada a confiança e acentuada a animosidade entre professores, diretores e pais;
- a participação dos pais em órgãos como os conselhos escolares, por exemplo, pode acarretar complicações por possíveis conflitos entre educadores e pais ou grupos de pais, principalmente pelo poder diferenciado no âmbito escolar desses sujeitos sociais, que podem divergir quanto a valores e conteúdos do currículo e entrar em competição, a fim de influenciarem as políticas e práticas escolares;
- o profissionalismo docente pode ser minimizado pela equiparação da educação formal ministrada pela escola à educação informal a cargo dos pais;
- docentes podem ficar sobrecarregados pela função de transmitir aos pais as especificidades técnicas e administrativas da escola;
- pais (e primordialmente mães) estariam sendo chamados para tarefas que os prejudicariam, em vista do peso da luta diária pela sobrevivência da família.

Em outra perspectiva, alguns especialistas, apoiados em Weber, sugerem que a estrutura burocrática da escola é incompatível com uma gestão democrática, e, portanto, avessa ao protagonismo de pais e alunos em esferas decisórias. Nessa vertente, Pinto (1999), recorrendo à definição clássica weberiana quanto às características da burocracia moderna, identifica-as na constituição da escola, quais sejam:

- a. áreas de competências definidas (jurisdição);
- b. impessoalidade dos cargos;
- c. uso de normas escritas;
- d. princípio da hierarquia dos postos e da divisão de tarefas;
- e. treinamento especializado para o exercício de funções.

A compreensão da escola como organização burocrática contribui para a apreensão de uma das faces da instituição. No entanto, a absolutização dessa característica empobrece as perspectivas de análise e obscurece dinâmicas internas muito mais ricas e sutis.

Em outro registro, confirmando a polissemia do conceito, a participação dos alunos e dos pais na gestão escolar pode ser entendida como imprescindível para caracterizar a escola pública como *res publica* ou “coisa pública”, no sentido republicano, isto é, uma instituição cujo provimento é dever do Estado, e na qual as habilidades para a democracia possam ser praticadas, debatidas e analisadas, os conflitos possam ser democraticamente processados e a cooperação cidadã seja desenvolvida para benefício da comunidade escolar. Nesse quadro, diversos especialistas argumentam que os resultados da escolarização são incrementados quando os professores, mesmo aqueles que já trabalham em elevado nível de profissionalismo, se tornam mais sensíveis à opinião dos pais (Lauglo, 1997). Essa concepção de participação dos pais na escola difere daquela divulgada por organismos internacionais, como o Banco Mundial, segundo a qual a contribuição financeira das famílias e o seu o papel controlador do trabalho docente devem tornar-se o eixo da qualidade do ensino. A opção conceitual e política dos “reformadores” cearenses (e nacionais), que incorporaram as concepções de participação divulgadas pelas entidades multilaterais, parece ter apenas fortalecido a resistência tradicional da escola à integração de outros segmentos na gestão, minando ainda mais a pretendida sustentabilidade político-administrativa da reforma.

Sustentabilidade pedagógico-cultural

Sabe-se que a reforma curricular é muito exigente. A ênfase no protagonismo do aluno, na interdisciplinaridade, na contextualização, nos métodos ativos de pesquisa e experimentação requer uma estrutura física e didático-pedagógica bastante diversificada. As referências deste texto às restrições quanto ao financiamento já evidenciam as dificuldades de se construir a sustentabilidade pedagógica prevista.

Em contrapartida, as bases da reforma chocam-se com a cultura docente historicamente estabelecida, pois se conclama o professor a “converter-se” em diversas áreas e em distintos níveis. Na verdade, a reforma pretende atingir a cultura institucional básica, redefinindo sua organização, as responsabilidades, expectativas e objetivos da escola e de todos os sujeitos envolvidos. Nessa abordagem, há, para o professor, duas principais convocações que representam um chamamento radical à mudança:

- a. que deixe de ser o centro do processo de ensino, para colocar a aprendizagem do aluno e seu protagonismo como eixos do trabalho pedagógico;
- b. que seu trabalho esteja totalmente integrado ao projeto escolar, ou seja, que deixe de trabalhar isoladamente e oriente sua atividade por um planejamento coletivo, interdisciplinar, constantemente avaliado e reformulado.

Embora tais princípios não sejam novos, pois desde os anos 1930, com a divulgação dos conceitos de Dewey, eles permeiam o ideário pedagógico nacional e pautam o discurso normativo do trabalho docente, sabe-se que a cultura escolar e profissional ainda está baseada fortemente na pedagogia tradicional.

No quadro das políticas dos anos 1990, a pertinência política e pedagógica da “conversão” do professor tornou-se controversa, pois a “convocação” para a adesão a alguns princípios historicamente validados veio no bojo de uma reforma híbrida, calcada em objetivos que, entre outros, pretenderam introduzir o mercado como medida de qualidade da educação.

Não desconhecendo essas controvérsias, mas partindo do pressuposto de que o fortalecimento da instituição escolar e a melhoria do processo educativo dependem também do trabalho coletivo docente e de maior espaço para a expressão do aluno, a análise seguinte restringe-se à consideração dos diversos motivos aventados para explicar o apego dos professores a métodos convencionais e a sua aversão à ação pedagógica coletiva. A insegurança técnica e profissional do professor – que teria medo de dar maior espaço para a expressão do aluno e que não deseja ter seu trabalho em sala de aula monitorado ou desvelado por colegas, pelo grupo gestor ou por outro interlocutor –, tem sido apontada como uma das causas da persistência do isolamento docente e de sua insistência em uma relação sempre assimétrica com os estudantes.

Evidentemente, a resistência a essas inovações tem também muito a ver com suas condições de trabalho. Como já discutimos, o fato corrente de que os professores trabalham em duas ou três instituições não só enfraquece sua identificação com a escola, seus laços com os alunos e com a comunidade, como tende a tornar materialmente impossível o trabalho coletivo.

Há contudo agravantes em práticas e relações institucionais que, embora tradicionais e muito conhecidas, são comumente silenciadas. Isto é, a tradição

de não se avaliar o trabalho do professor alia-se à resistência da escola – em seu conjunto – de prestar contas à comunidade. Essa zona cinzenta da função social da escola constitui uma característica bastante difundida dos serviços estatais e vem imbricada em uma questão delicada. Ou seja, sabe-se que a tese da transformação da gestão educacional – de modo a aproximá-la dos princípios da administração das empresas privadas – tem como justificativa a falta de transparência do trabalho de professores e gestores na escola pública. Em um outro registro, Enguita (2002) levanta diversos exemplos de como, em sua opinião, o professorado espanhol “privatiza” a escola pública, colocando seus interesses acima das necessidades do alunado.

Na realidade brasileira, deve-se perguntar se as críticas ao corporativismo docente podem sempre ser entendidas como defesa da introdução, na gestão escolar, dos fundamentos da administração privada e a conseqüente diminuição das funções estatais. Parece que não, desde que se destaque o fato de que esse discurso – que pretende reduzir a educação a um serviço submetido às leis de mercado, e o aluno e sua família a meros consumidores – enfraquece a noção de cidadania, restringe a esfera pública na qual a igualdade ainda pode ser reivindicada e retira da educação sua condição de direito subjetivo básico. Além disso, é importante considerar que o Estado tem (ou deveria ter), em países como o Brasil, papel fundamental na melhor distribuição da renda nacional, principalmente por meio da oferta de serviços públicos universais, gratuitos e de qualidade. Nesse enfoque, a adesão aos princípios da escola pública e a ênfase no dever do Estado como seu provedor não impedem o debate sobre aspectos da cultura profissional docente que favorecem o corporativismo. Um antecedente dessa discussão é, porém, o reconhecimento de que a procura de estratégias que rompam o freqüente enclausuramento dos professores em torno de alguns interesses muito particulares passa, necessariamente, pela oferta de condições de trabalho adequadas, formação contínua e salários dignos. Sem tais condições, a sustentabilidade pedagógico-cultural de qualquer política não será construída no Ceará ou no conjunto do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTO, E. S. S. As Novas políticas do ensino médio no contexto da educação básica. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p.253-265.

CARVALHO, M. E. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.110, p.143-146, jul.2000.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. *Plano de expansão e reforma do ensino médio* – Pemce: relatório geral. Fortaleza, 1999.

_____. *Todos pela educação de qualidade para todos*. Fortaleza, 1995.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Orealc. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

CUNHA, L. A. As Agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR M. A.; BUENO, M. S. S. *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p.103-134.

_____. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

ENGUITA, M. F. Es Pública la escuela pública? In: ENGUITA, M. F. (org.) *Debates: es pública la escuela pública?* Madrid: Praxis, 2002. p.33-44.

EZPELETA, J. Alguns desafios de la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.15, p.101-120, set./dez.1997.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. *O Direito à educação no Brasil*. São Paulo: Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação, 2003. (mimeo.)

KUENZER, A. Z. O Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, v.21, n.70, p.15-39, abr.2000.

_____. A Escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p.229-330.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.100, p.37-48, mar.1997.

LOPES, A. C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo. *Educação e Sociedade*, v.23, n.80, p.389-403, set.2002.

_____. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.145-176

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.115-144.

MACEDO, E. ; LOPES, A. C. A Estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular* : história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.73-94.

MACHADO, L. R. de S. A Institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Proposições*, v. 13, n.37, p.92-110, jan./abr. 2002.

_____. O Modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho e Educação*, n.4, p.79-95, ago./dez. 1998.

MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. *Cadernos de Pesquisa*, n.109, p.67-87, mar.2000.

PINTO, J. M. R. O Paradoxo do conselho de escola. In: BICUDO, M. A.; SILVA JR., C. A. *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Unesp, 1999. p.219-248.

VARONE, F De L'irrationalité institutionnelle de la nouvelle gestion publique. *Les Nouveaux Cahiers de l'Institut Universitaire d'Études du Développement*, n.8, p.125-139, 1998.

ZIBAS, D. M. L. *O Ensino médio na voz de alguns de seus atores*. São Paulo, 2001. (Textos FCC, n.20)

WORLD BANK. *Issues in brazilian secondary education*. Latin American and Carabbean Regional Office, 1989. (Report n.7723 BR)

Recebido em: novembro 2004

Aprovado para publicação em: dezembro 2004