

A ESCOLA MÉDIA: UM ESPAÇO SEM CONSENSO

NORA KRAWCZYK
Faculdade de Educação da Unicamp
norak@terra.com.br; nora@unicamp.br

RESUMO

Este artigo busca discutir o processo de implementação da reforma do ensino médio, a partir de dados colhidos em pesquisa realizada em três estados brasileiros. O intuito é analisar os principais eixos das reformas estaduais e seus focos mais críticos, a partir do estudo de seus diferentes aspectos e das tensões geradas entre a intencionalidade das novas estratégias, a realidade que se quer transformar e o que foi efetivamente produzido como decorrência das medidas propostas. As preocupações principais suscitadas referem-se: ao cenário educacional em que convivem velhos e novos problemas que apontam para a expansão do ensino médio com baixa qualidade, para a privatização da sua gestão, e, simultaneamente, para um forte componente de exclusão; ao fato de que a reforma em curso vem afetando sensivelmente o trabalho do professor e a dinâmica institucional da escola e, em muito menor grau, a realidade educacional do aluno. O estudo conclui que a situação atual do ensino médio encerra o seguinte paradoxo: uma reforma curricular complexa junto com a desvalorização do trabalho intelectual da escola como instituição cultural.

ENSINO MÉDIO – REFORMA DO ENSINO

Este texto é de exclusiva responsabilidade da autora e foi produzido como subsídio para a palestra inicial no Seminário Nacional de Ensino Médio, promovido pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico – Semtec – no Ministério da Educação nos dias 5 e 6 de junho de 2003. Agradeço à Dagmar Zibas e à Raquel Brunstein pelos valiosos comentários na análise dos dados.

ABSTRACT

SECONDARY SCHOOL: A SPACE WITHOUT CONSENSUS. This paper aims to discuss the implementation process of secondary school reform through the analysis of data collected by a research conducted in three Brazilian states. The purpose is to point out the main aspects of state reforms and its most critical issues, starting with the study of the different features and tensions generated between the purposes of the new strategies, the reality to be transformed and what was actually achieved as a result of the proposed measures. The main concerns refer to: the educational scenario in which old and new problems coexist, highlighting the expansion of low quality secondary education, the privatization of its administration and, simultaneously, the presence of a strong exclusion component; the fact that the reform in progress has significantly affected teachers' work and the school's institutional dynamics and, to a lesser degree, the students' educational reality. The study concludes that secondary school current situation encompasses the following paradox: a complex curriculum reform coexist in with the depreciation of intellectual work of the school as a cultural institution.

SECONDARY EDUCATION – EDUCATIONAL REFORM

Este artigo discute o processo de implementação da reforma de ensino médio com base em dados colhidos em pesquisa que estamos realizando¹ em escolas médias de três estados, localizados nas regiões Nordeste e Sul do país².

O intuito é analisar os principais eixos das reformas estaduais e seus focos mais críticos, tal como identificados na pesquisa, a partir do estudo dos diferentes aspectos da sua constituição e do campo de tensões produzido entre a intencionalidade das novas estratégias, a realidade que se quer transformar e a nova efetividade produzida. Essas três dimensões possibilitam discriminar os elementos facilitadores e inibidores do êxito da reforma, bem como sugerir novas linhas de ação político-educacionais.

A Constituição de 1988 define como dever do Estado a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. Como instrumento regulatório, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, promulgada em 1996,

1. “Acompanhamento e avaliação da implantação das novas políticas de gestão de Ensino Médio”, financiada pela Fundação Ford e coordenada conjuntamente pela professora Dagmar Zibas, da Fundação Carlos Chagas e por mim.
2. Trata-se de pesquisa realizada em 18 unidades escolares de três estados: Pernambuco, Ceará e Paraná (seis escolas em cada estado), por meio de observações e entrevistas. Foram também entrevistados técnicos/dirigentes das respectivas Secretarias de Estado da Educação – SEE – e dos órgãos intermediários das redes estaduais.

determina que esse nível de ensino integre o ensino básico, juntamente com a educação infantil e o ensino fundamental.

Historicamente, os índices brasileiros de matrícula no ensino médio sempre foram constrangedores, até mesmo em comparações com outros países latino-americanos. Nos últimos anos, no entanto, tem-se assistido a uma evolução significativa no número de matrículas, devido, principalmente, à tendência de correção do fluxo no interior do sistema – o que tem permitido diminuir a idade dos concluintes do ensino fundamental –, e às exigências do mercado de trabalho, agora mais estreito e competitivo, que motiva os jovens trabalhadores a demandarem uma carreira educacional mais longa. Assim, é possível observar que a clientela do ensino médio tende a ser cada vez mais heterogênea, tanto socioeconomicamente quanto pela composição etária (Krawczyk, Zibas, 2001).

O aumento da demanda da escola média está acontecendo por sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes das camadas populares, uma vez que, historicamente, a escola secundária, dirigida apenas para responder às necessidades de setores médios e da elite, teve como referência mais importante somente os requerimentos do exame de ingresso à educação superior.

A reforma educacional, iniciada no Brasil na década de 1990, colocou o ensino fundamental como núcleo de suas preocupações. Todavia, no marco da tendência latino-americana a partir da segunda metade da década, iniciou-se um processo de mudança do currículo e de definição de ações para o ensino médio, buscando atender à nova demanda que, segundo supõe-se, será cada vez maior e viabilizar as inovações definidas na LDB.

Essas inovações curriculares deveriam articular-se com outras mudanças também prescritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como descentralização da gestão, autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas e avaliação externa do rendimento dos alunos.

Para viabilizar a reforma curricular proposta, os estados vêm implementando, com ajuda de financiamento externo, programas e ações que têm como objetivo, segundo suas Secretarias de Educação, a otimização de recursos e, ao mesmo tempo, a democratização e melhoria da qualidade da educação oferecida. Nos diferentes estados da federação, tais estratégias ganham características próprias, com ênfases diferenciadas.

Pudemos observar, em primeiro lugar, que, apesar das peculiaridades regionais e locais das reformas de ensino médio analisadas, há larga predominância

de certas tendências, compartilhadas entre os estados pesquisados, que definem perspectivas similares. Assim, esta análise privilegiará as características comuns, indicativas talvez de mudanças mais integras.

A situação atual do ensino médio encerra várias e complexas questões: aspectos estruturais que ainda não foram resolvidos, a precariedade desse ensino público no Brasil, condicionamentos mais amplos que dizem respeito às transformações que ocorrem em outros âmbitos: políticos, sociais e econômicos, diretrizes e ações compartilhadas com a política de gestão do ensino fundamental e tendências em construção a partir de novas diretrizes para a expansão e melhoria desse nível de ensino.

Assim, as principais preocupações suscitadas pela análise dos dados da pesquisa que pretendemos discutir são:

1. O cenário educacional em que convivem velhos e novos problemas aponta para a expansão do ensino médio com baixa qualidade, para a privatização da sua gestão e, simultaneamente, exibe um forte componente de exclusão.
2. A reforma político-educacional do ensino médio, em curso, vem afetando sensivelmente o trabalho do professor e a dinâmica institucional da escola e, em muito menor grau, a realidade educacional do aluno.

Fica mais fácil compreender este aparente paradoxo quando se analisam os focos principais de atenção governamental e seus desdobramentos diante das condições materiais, técnicas e pedagógicas presentes nas escolas e à complexidade do tecido institucional. A análise conjunta destas dimensões permite perceber uma penetração institucional maior das mudanças na organização e gestão escolar e das condições de trabalho docente em relação ao processo de ensino-aprendizagem propriamente.

PRINCIPAIS EIXOS DA REFORMA E FOCOS MAIS CRÍTICOS

Adequação da rede física e melhoria do equipamento

A partir de 1997, aproximadamente, as Secretarias Estaduais de Educação passam a elaborar, a pedido do Ministério da Educação, um documento-base com o planejamento de ações e metas nas áreas técnico-administrativa e pedagógica previstas no âmbito da reforma da sua rede de ensino médio, objetivando ser

beneficiadas com o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

Esse programa envolve um conjunto de investimentos destinados à adaptação da rede física e melhoria da infra-estrutura das escolas. Por isso as primeiras inovações nas unidades escolares serão: a reforma de seus prédios e a instalação de bibliotecas e laboratórios de informática, biologia e física.

À primeira vista, quando visitamos a escola e conversamos com a equipe diretora e os professores, a reforma de ensino médio aparece como sinônimo de remodelação física. O fato mais significativo a esse respeito na memória dos docentes é a melhoria do prédio ou de parte dele – conserto do teto, instalação de ventiladores, restauração dos banheiros etc. – e a instalação de laboratórios e biblioteca, ainda que o núcleo da reforma assente na revisão curricular. É necessário perguntar bastante até que os docentes reconheçam as mudanças ocorridas em decorrência da inovação curricular proposta.

Parece fácil compreender tal fato quando se observa que a política mais evidente nos três estados analisados é, de fato, a implementação do Programa de Melhoria e Expansão de Ensino Médio, porque representa um orçamento significativo e um compromisso financeiro com o Ministério da Educação e Cultura – MEC –, afeta o conjunto da rede, ainda que de maneiras diferentes entre as instituições, e é de fácil visibilidade. Também não se deve desprezar o sentimento docente de revalorização de seu lugar de trabalho e portanto de si próprio.

A reforma dos prédios escolares, ainda que de forte impacto entre os docentes e alunos, apresenta sérios problemas devido à qualidade dos materiais, ao contra-senso de realizar uma reforma física na escola sem levar em conta as dificuldades de manutenção e o comportamento depredatório dos alunos.

Além disso, é importante considerar que a falta de saneamento básico, ainda que não seja atribuição da mesma esfera de governo, prejudica a qualidade da rede física da escola primária. Isto leva a pensar na necessidade cada vez mais imperiosa de políticas intersetoriais que viabilizem um projeto educacional democrático. Por outro lado, já começa a faltar espaço para o atendimento da demanda: soubemos que em alguns estados foram fechadas bibliotecas para albergar contingentes de alunos dos programas de telecurso³ e/ou alugadas instalações perto

3. Trata-se de programas que estão sendo implantados em todo o país, destinados aos alunos fora da faixa etária apropriada para o ensino médio que permitem a sua conclusão em, aproximadamente, 18 meses.

das escolas, chamadas de “anexos”, para abrigar salas de aula muito precárias, em caráter emergencial.

A qualidade dos laboratórios e bibliotecas é bastante heterogênea no interior de cada uma das redes estaduais e até mesmo entre as escolas de uma mesma rede. Encontramos laboratórios com equipamentos bastante atualizados e escolas onde só existe a sala destinada para essa função. Isto se deve, segundo as Secretarias, à demora na instalação, porque o dinheiro do empréstimo acabou e estas têm dificuldades de cumprir com sua contrapartida.

Em alguns estados, encontramos a instalação de unidades escolares de referência, no planejamento da reforma da rede física, que se destacam pela estrutura e recursos didáticos. A intenção é, em alguns casos, constituir núcleos que possam responder às necessidades do conjunto da rede – recursos didáticos para os alunos de todas as escolas e formação continuada de professores – e, em outros, que possam ser centros-modelo de inovações educacionais.

Os depoimentos demonstram que as escolas de referência são, de fato, um conjunto de instituições privilegiadas pelo financiamento do Programa de Melhoria de Ensino Médio, escolhidas pela qualidade de seus prédios. Não temos registro de aproveitamento da constituição das escolas-núcleo na formação docente nem por outras escolas da rede para o trabalho com os alunos. Isso é fácil de entender se lembramos que, para utilizar essas instalações, os professores teriam de trasladar os alunos de uma unidade para outra, situação difícil de imaginar nas dinâmicas cotidianas observadas nas escolas, como veremos mais adiante. As escolas-modelo tampouco têm algum tipo de vínculo com as outras unidades da rede ou irradiam novas formas de trabalho pedagógico.

O que pudemos observar é que esta estratégia de concentrar recursos materiais em poucas instituições pode ser mais econômica, mas, longe de produzir um efeito multiplicador, tende a consolidar uma sub-rede diferenciada no conjunto da oferta educacional pública do ensino médio no estado.

REFORMA CURRICULAR

Reorganização curricular

A nova concepção curricular, de acordo com o que preconiza a Resolução 15/98 do Conselho Nacional de Educação, deve ser interdisciplinar e contextualizada, de forma que: “as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias, da história, da sociologia, da filosofia estejam presentes em todos os momentos da prática escolar”. Na organização curricular proposta estão reservados 25% da

carga horária para que as escolas e/ou Secretarias de Educação Estaduais definam os conteúdos a serem oferecidos para atender aos interesses diversificados e inclinações de seus alunos – pressupõe-se, desta forma, que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – possam oferecer as condições para a elaboração de currículos diversificados e, ao mesmo tempo, articulados com a base nacional comum.

Nos três estados analisados pela pesquisa, os órgãos centrais estão introduzindo o dispositivo da LDB que libera as escolas para a reorganização da grade curricular e a definição do conteúdo diversificado do currículo. Ainda que em alguns estados a reforma curricular esteja mais adiantada que em outros, encontramos em todos as mesmas tendências. Esses princípios de reorganização curricular, no entanto, não têm garantido as condições para a flexibilidade curricular suposta.

O argumento das secretarias de educação para não definir um currículo estadual é o de oferecer às escolas plena liberdade para elaborar suas grades curriculares, obedecendo sempre aos princípios básicos estabelecidos pelo MEC. Nesses termos, a escola passaria a definir propostas pedagógicas próprias, de forma diversificada e sob uma base comum. A falta de uma política estadual na construção de um currículo local afeta as possibilidades de contextualização e regionalização do currículo. Além disso, a falta de uma direção estadual efetiva impede que as condições reais do universo escolar e seu *ethos* sejam consideradas na elaboração do currículo, favorecendo a interferência das características de cada unidade escolar, a ponto de desqualificar o ensino.

O processo de comunicação entre as diferentes instâncias de governo é bastante burocrático e ocorre “em cascata”: os diretores de escolas recebem informação sobre a reforma curricular por meio dos órgãos intermediários, que por sua vez receberam indicações das SEE, que transmitem as decisões do MEC. Os PCNs são referenciados como “o currículo do MEC”, acerca do qual cada um tem sua opinião, mas, concordando com ou discordando das mudanças, há um distanciamento total das secretarias e dos docentes em relação aos novos parâmetros.

Nesse quadro, não é difícil compreender a falta de identificação com os conceitos-chave dos parâmetros. Por exemplo, os conceitos de *interdisciplinaridade* e *competência* são interpretados de diferentes formas pelos professores e também pelos alunos. Sabe-se que essa mudança conceitual tem a ver com a intencionalidade de formar o aluno para que possa lidar com as situações presentes. Em algumas escolas simplesmente se afirma que os conteúdos não são

trabalhados de forma interdisciplinar porque os docentes não estão preparados para isso; outros professores dizem que sempre trabalharam com esse critério, levando aos alunos exemplos da vida cotidiana ou relacionando seus conteúdos com temas de outras disciplinas. Mas na maioria das escolas se associa interdisciplinaridade com a elaboração, pelo conjunto dos professores, de um ou dois projetos por ano, nos quais, a partir da definição de vários temas da atualidade, os alunos escolhem um para aprofundar, pesquisar e expor em grupo, sendo avaliados por professores de diferentes disciplinas. Aparentemente, esta dinâmica de trabalho escolar mobiliza os alunos e professores em torno de um interesse comum, pelo menos durante o período de elaboração da apresentação.

O conceito de *competência* é ainda mais confuso entre os professores. Algumas escolas estão começando a planejar e avaliar, levando em conta as competências adquiridas pelos alunos, mas o que é isso? De modo geral, os professores têm dificuldade para explicar o que entendem por competência; alguns afirmam que são os objetivos de cada tema de sua disciplina ou a capacidade de resolver os assuntos e problemas por ela colocados; para outros, a competência envolve também atitudes e comportamentos dos alunos diante do grupo e da aprendizagem.

O fato de as secretarias de educação não reservarem um espaço próprio para a transformação dos parâmetros em um currículo estadual, nem para a definição do conteúdo diversificado, determina uma nova relação entre governo federal e instituição escolar, processo que discutiremos em vários momentos desta análise.

Ao mesmo tempo, a aproximação com as instituições permitiu-nos observar que a margem para a ação autônoma das escolas na sua definição curricular é extremamente limitada. A partir dos depoimentos registrados, é possível pensar que isso se deve aos seguintes fatores: a. estrutura organizacional das secretarias que não comporta organizações curriculares alternativas; b. obrigação da escola de reformular sua grade curricular levando em conta os recursos humanos que já possui, o que inibe vários projetos inovadores na área diversificada prevista pelos PCNs; c. falta de recursos para novos investimentos; d. corporativismo docente, que leva a escola a não propor nenhuma mudança que signifique alterações das condições de trabalho de seu corpo docente.

Esta situação acaba delineando um cenário em que as possibilidades criativas das escolas são restringidas e as propostas acabam sendo limitadas, na maioria dos casos, à incorporação de temáticas que possam ser oferecidas pelos profes-

sores da casa, principalmente aqueles que perderam horas-aula na nova grade curricular. Ao mesmo tempo, o espaço diversificado do currículo escolar tende a ser ocupado por “mais do mesmo” ou por um numeroso *pot-pourri* de temas e atividades aleatórias. Encontramos também algumas iniciativas que resgatam a função profissionalizante da escola média, com ensino de conteúdos que preparariam o aluno para atividades tais como turismo (mediante a melhor formação histórica, geográfica e urbanística sobre seu estado e sua cidade) e informática, procurando enriquecer o leque de possibilidades laborais do estudante.

As dificuldades institucionais para criar alternativas curriculares são utilizadas para reforçar a idéia, presente em muitos órgãos oficiais, de que os professores são responsáveis por grande parte das dificuldades para implementar diversas inovações que procuram a melhoria da qualidade do ensino, porque colocam seus interesses acima das necessidades dos alunos. Lembrar as condições reais de trabalho, salariais e de formação dos docentes, a ausência de políticas para mudar essa situação e a falta de espaço da categoria na definição das políticas educativas pode levar a explicações mais fundamentadas. Estas não se devem ancorar na busca do “culpado”, e, ainda que não justifiquem a posição de alguns professores e agremiações, permitiriam compreender a cultura e prática docente no cenário no qual elas se engendram.

As dificuldades identificadas para uma ação autônoma das escolas no que tange à inovação na definição e organização das grades curriculares alertam, por sua vez, para o fato de que a simples afirmação de que as mudanças para a construção de uma escola democrática têm de vir de baixo para cima não é suficiente e que é necessário um movimento conjunto, de baixo para cima e de cima para baixo. Isto significa, em outras palavras, que não há mudanças na organização e gestão escolar sem mudanças na gestão do sistema educacional e que transformar a escola significa não só mudar a *dinâmica* no interior dela, mas também, e ao mesmo tempo, mudar a *lógica* de todo o sistema.

Recursos didáticos

A nova concepção curricular em processo de implementação nas escolas de ensino médio requer recursos didáticos adequados que viabilizem a prática pedagógica pressuposta. Isso está claro, entre outros, nos documentos de base das reformas do ensino médio dos estados, em que são enunciadas as principais ações e a necessidade de instalação de laboratórios de informática, de química e física e também de bibliotecas.

No entanto, a precariedade de recursos didáticos na maioria das escolas dos três estados analisados é paradoxal diante da complexidade da proposta curricular. A maioria das escolas visitadas tem um chamado Centro Multimeios, com vídeo, TV e gravador, mas são poucas as que têm um bom acervo de fitas. A maioria possui apenas as fitas dos programas de telecurso, que muitas vezes são utilizadas pelos professores para ensinar no curso regular.

É interessante destacar que, ainda que esses programas de aceleração sejam muito polêmicos e tenham apresentado resultados não muito positivos, os professores que passaram por essa experiência de trabalho apreciam ter aprendido outras estratégias de ensino como, por exemplo, o trabalho em grupo, pondo-as em prática nas salas de ensino regular. Os recursos oferecidos pelos programas de aceleração proporcionam novas dinâmicas de ensino preenchendo o espaço vazio de uma política de formação. A instalação de laboratórios e bibliotecas tem ocorrido em ritmos muito heterogêneos nos estados e entre as escolas de uma mesma unidade da federação. Em algumas, ainda não foi realizada a reforma física do prédio; outras, que já estão em condições de acolher os materiais didáticos para os laboratórios e o acervo para a biblioteca, ainda não receberam nada e, portanto, os laboratórios se reduzem a salas vazias e fechadas à espera do equipamento. Também existem muitas escolas em que os laboratórios já estão em funcionamento.

A implantação dos laboratórios de informática tem características similares aos Centros Multimeios. Existe o equipamento básico, os computadores, mas não há recursos que permitam otimizar seu uso. Neste caso, não há programas que permitam aos alunos e professores realizar uma pesquisa bibliográfica e muitas vezes sequer estão ligados à internet. Essa situação acaba, na maioria dos casos, por reduzir o uso dos laboratórios de informática a uma aprendizagem técnica.

Na apreciação da maioria dos docentes, os laboratórios de física e química estão sendo bem equipados. Eles são utilizados, principalmente, pelos professores da área que já estão familiarizados com pesquisa em laboratório. É difícil encontrar professores que explorem os recursos das bibliotecas e dos laboratórios de informática disponíveis, ainda que supostamente possam ser utilizados por qualquer um deles. Alegam-se falta de tempo e necessidade de instrutores de informática para alunos e professores. Isto leva a supor que a falta de familiaridade da maior parte dos docentes com esse tipo de recurso inviabilizaria seu uso ou o tornaria mero auxiliar do ensino tradicional.

Não obstante, é evidente que este tipo de recurso não só pode permitir ao aluno ter acesso à informação variada e atualizada, como também oferecer condições para uma prática de estudo diferente, abrindo espaço para a curiosidade e a criatividade e novas possibilidades de informação e descobrimento.

Entretanto, nos depoimentos sobre as dinâmicas de trabalho na classe e as possibilidades de aprendizagem dos alunos, os professores declaram com bastante frequência a necessidade do livro didático e a impossibilidade de sua adoção obrigatória devido ao perfil socioeconômico dos alunos. Isso coloca em questão a política de acesso ao livro didático gratuito exclusivamente para os alunos de ensino fundamental. Como já se disse, nos três estados, essa deficiência não é sequer de longe suprida pelas instalações de bibliotecas e de informática.

Se a falta de recursos didáticos é um problema evidente no processo de ensino-aprendizagem, este fica muito mais complexo e paradoxal quando se cogita da agilidade com que as novas informações têm sido oferecidas e das exigências de interdisciplinaridade e contextualização feitas pela nova concepção curricular, fulcro da reforma.

O fato de o livro didático ter sido, na maioria dos casos, o principal instrumento do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem pode ser o motivo pelo qual esses atores evocam a ausência do livro para justificar que a maior parte do tempo na sala seja dedicado pelos alunos a copiar do quadro-negro, sobretudo quando não há possibilidade de utilização de fotocópias de apostilas⁴ para a classe.

O mercado editorial, ciente dessa carência, parece estar respondendo de maneira bastante rápida à demanda. Vários professores queixaram-se da edição de coleções que, a partir de 2002, começaram a ser vendidas e que concentram, num pequeno livro por disciplina, os conteúdos curriculares dos três anos do ensino médio. Mesmo considerando que essas coleções oferecem uma visão muito resumida do conteúdo disciplinar, eles acabavam recomendando-as por serem mais econômicas.

É possível que a distribuição gratuita do livro didático seja uma necessidade premente das escolas. Mas, ao centralizar o debate político-educativo em torno da distribuição de livros para os estudantes da escola média, corre-se o risco de desconsiderar o valor pedagógico da seleção e elaboração de recursos didáticos

4. As escolas não têm condições de reproduzi-las para todos, por isso as fotocópias acabam sendo custeadas pelos próprios professores ou pelos alunos.

na organização da aula, reforçando a alienação cada vez maior do professor no seu trabalho; negar a necessidade de uma ação política que enfrente a falta de recursos didáticos adequados à complexidade dos processos de conhecimento e informação nesse nível de ensino; desconsiderar ainda o dinamismo do mercado editorial, que nem sempre aposta na melhoria da qualidade do ensino. A necessidade manifestada pelos professores acerca de um livro didático que oriente seu trabalho e facilite os estudos dos alunos pode ser uma demanda legítima, mas ela deve ser pensada e enfrentada sem negar a abrangência das necessidades didáticas contemporâneas.

Avaliação

Nos três estados, foi implementada uma mudança no regime de avaliação e promoção dos alunos e, na maioria deles, foi prescrita de forma geral, para todo o sistema, a avaliação em processo, eliminando-se as notas e estabelecendo-se apenas conceitos que podem ser resumidos, embora com denominações diferentes em cada estado, em “aprendizagem ou desempenho efetivado, não efetivado ou em processo”. A intenção é que o professor acompanhe cada aluno individualmente e faça avaliação constante do progresso e das dificuldades de cada um, providenciando, concomitantemente, a revisão e a recuperação de conteúdos não assimilados.

Há muita resistência entre professores e alunos à nova sistemática de avaliação. Entre as questões mais frequentes destacam-se a falta de graduações entre a avaliação considerada “satisfatória” e a considerada “não satisfatória” e o receio de que os alunos deixem de se interessar pelos estudos, tendo a convicção de que serão aprovados de qualquer forma. Muitos professores consideram que as salas superlotadas e/ou trabalhar em várias escolas impedem o acompanhamento individual e constante do aluno, dificultando a possibilidade de implementação dessa sistemática de avaliação. Nesse último caso, o principal questionamento são as dificuldades de implementação, isto é de mudança de foco – do resultado para o processo – na avaliação e não uma crítica à forma de registro, como nos casos anteriores.

Em resumo, de maneiras diferentes, questiona-se o critério de justiça implícito na proposta de avaliação por conceito, que cria um mal-estar entre os professores, que interpretam a mudança no sistema de avaliação, sem as condições adequadas de trabalho, como uma estratégia dos órgãos centrais para promover a maioria dos alunos, a fim de melhorar as estatísticas oficiais de rendimen-

to, sem maiores investimentos. Essas apreciações estão também entre os alunos que só conhecem os fundamentos e propósitos do novo sistema de avaliação através da opinião de seus professores.

A dinâmica que introduziu o novo sistema de avaliação influi, sem dúvida, na sua implementação nas escolas. A definição de uma política de avaliação descolada do ensino, a falta de entendimento tanto pelos professores quanto pelos alunos e suas famílias, a ausência de reflexão sobre o “saber” institucional fortemente ancorado numa ótica meritocrática⁵ e o fato de que muitos profissionais da educação estejam persuadidos de que os docentes gostam de reprovar e de utilizar a “nota” como ferramenta disciplinar, condicionando um diálogo preconceituoso com estes, têm favorecido as resistências, os mecanismos de simulação e os limites da execução do novo sistema de avaliação na antiga prática pedagógica.

É difícil descrever o processo de avaliação hoje presente na maioria das escolas. É visível que estamos diante de um processo de transição em que diferentes concepções e interpretações de avaliação e comportamentos docentes se entrelaçam, produzindo situações contraditórias e de tensão. Ao mesmo tempo em que muitos dos professores declaram que, de fato, nada mudou, que continuam avaliando do mesmo modo, tendo apenas mudado a forma de registro porque, no final do semestre transformam a nota em conceito, observamos também que, aos poucos, eles começam a ganhar intimidade com o novo sistema de avaliação e diminuem sua resistência. Mas isso não significa necessariamente que o propósito do sistema de avaliação em processo esteja a caminho de ser alcançado, já que não há uma concepção de aprendizagem condizente com a nova concepção de avaliação. Não se produz, portanto, uma nova prática pedagógica.

GESTÃO ESCOLAR

A gestão da escola é um dos temas mais comentados no âmbito das Secretarias de Educação, no marco de um processo mais amplo de descentralização das suas ações e de reorganização dos órgãos intermediários.

5. A ótica meritocrática parte do princípio de que reconhecer o mérito individual é sinônimo de democracia. Pressupõe que a diversidade de possibilidades de aprendizagem entre os alunos deve-se unicamente a suas capacidades, esforço e disponibilidade de estudar, e concentra a avaliação somente nos desempenhos acadêmicos do estudante, excluindo toda consideração de ordem relacional.

Os Programas de Melhoria e Expansão do Ensino Médio dos três estados, apresentados ao MEC, estabelecem como uma de suas metas prioritárias, junto com a reforma física e instalação de equipamentos nas escolas, a mudança da gestão, a descentralização das ações e a autonomia administrativo-financeira.

Muitos programas federais e estaduais que chegaram posteriormente às escolas, com regras claramente definidas de redirecionamento do cotidiano escolar, também têm como objetivo primordial instaurar dispositivos de ação institucional para melhorar sua capacidade de planejamento e administração orçamentária. São eles que garantem o aumento de responsabilidade dos atores educacionais, tendo como referência o processo de descentralização dirigido à escola.

Um dos programas que têm maior presença nas escolas é o Fundescola, programa federal que exige das instituições a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Escolar – PDE –, elaborado por toda a comunidade escolar, representada no Conselho de Escola, a fim de que se tornem aptas a receber os recursos solicitados. Supõe-se que o PDE seja veículo e produto de uma gestão participativa na escola. Mas, e paradoxalmente, é muito pouco lembrado pelos professores e, às vezes, nem é referido pelos diretores.

O PDE é um programa de gestão financeira dirigido para o ensino fundamental, no qual o ensino médio “pega carona”, como veremos. Este programa, ainda que suponha a produção de uma proposta educacional institucional, não estimula uma nova forma de *trabalho pedagógico*, mas de *administração escolar*, ancorada na lógica participativa. Incentiva uma gestão escolar sob perspectiva tecnocrática e não como resultado de uma prática social democrática, na qual os atores coletivos são sujeitos do próprio processo de mudança.

Existem também outros programas federais, estaduais e privados⁶ de implementação de políticas pedagógicas que também chegam à instituição na forma de “pacotes”. Conversando com os diretores, é possível perceber que a gestão escolar hoje depende da boa administração institucional de um conjunto de programas implantados de maneira superposta, sem articulação entre eles e sem constituir uma proposta pedagógica institucional.

Essa lógica imposta às escolas reproduz a gestão educacional compartimentalizada “em programas” dos órgãos intermediários, das Secretarias Estaduais e do MEC, sendo produto, entre outros, de uma política educacional viabilizada

6. Implementados nas escolas por fundações e Organizações Não-Governamentais – ONGs.

principalmente por meio do financiamento externo negociado em diferentes momentos para desenvolver diversos projetos e/ou programas.

A dinâmica da maioria dos programas que chegaram às escolas nos últimos anos e o modo de proceder das secretarias na reforma curricular, como vimos anteriormente, vem instaurando uma nova lógica de gestão educacional que redimensionou o papel da União e dos agentes privados na educação.

Essa nova lógica de gestão educacional que se instaura na gestão do ensino médio vai além da dicotomia controle/execução e envolve novas relações entre governos federal e estadual e unidade escolar, relações que, ainda que tenham seu fundamento no complexo e confuso ordenamento jurídico constitucional de um regime de colaboração dificilmente viabilizado, não se esgotam nesse âmbito e por isso, sem dúvida, merecem ser estudadas em profundidade.

Ao mesmo tempo, esses projetos convivem com “velhas” propostas democráticas de gestão escolar originadas e defendidas pelos docentes na década de 80, como as que comentamos a seguir.

Eleição do(a) diretor(a)

Em grande parte dos estados brasileiros, a função de direção geral da escola pública tem um histórico de práticas clientelistas, em que a única forma de ascender a essa posição era por indicação de políticos ligados à administração estadual ou municipal. No entanto, no processo de redemocratização do país, após o período de ditadura, diversas unidades da federação incluíram em sua Constituição a obrigatoriedade da eleição como critério de escolha dos(as) diretores(as) das escolas públicas (Krawczyk, Zibas, 2001).

Todos os sistemas de eleição de diretores adotados pelos estados, ainda que com características distintas e com participação diferente dos órgãos centrais, tendem a combinar requisitos acadêmicos, avaliação de conhecimentos gerais e específicos e eleição com a representação de todos os segmentos educativos: pais, alunos, professores e funcionários. No processo eletivo, concorrem diferentes candidatos com suas propostas de gestão escolar.

Pelo fato de os alunos serem numericamente determinantes nesse processo, ainda que esse universo tenha o mesmo valor que os demais segmentos educativos, os candidatos costumam escolhê-los como seus principais interlocutores de campanha. Já os professores da casa acabam por desempenhar, na sua maioria, o papel de “cabos eleitorais”. Esta dinâmica orienta o tipo de propostas apresentadas pelos candidatos, que tentam torná-las mais próximas dos interes-

ses e do universo dos alunos. Ela estabelece um diálogo entre a futura direção e os discentes e, ao mesmo tempo, cria uma relação de solidariedade com alguns professores e situações de conflito com outros, o que, segundo depoimentos, uma vez realizada a eleição, afeta o engajamento dos docentes opositores na gestão do dirigente eleito.

Embora aparentemente mais democrático, no processo de eleição têm sido identificadas também práticas clientelistas que produzem certos comportamentos corruptos ainda presentes nos processos eleitorais de algumas unidades da federação. Há, por exemplo, professores que ao se candidatarem para o cargo de diretor oferecem recompensas aos alunos mais jovens e/ou a colegas em troca de seu voto.

Não encontramos, no entanto, um processo pedagógico na comunidade que permita a construção de mecanismos de controle capazes de inibir esse tipo de prática e potencializar o caráter democrático do processo eletivo para escolha do diretor. Em outras palavras, não há uma intencionalidade pedagógica explícita no processo de eleição do diretor de escola, e destaque-se o fato de que ali o exercício democrático é, principalmente, um comportamento educativo para a construção de uma sociedade democrática.

A eleição do(a) diretor(a) surgiu no Brasil como expressão da reconstrução do sistema democrático, à qual se soma, na década de 1990, um conjunto de ações de gestão participativa nas escolas. A mudança da lógica de designação da direção escolar consolidou-se em algumas regiões do país. Entretanto, o processo continua cercado de dificuldades políticas, não havendo consenso, tanto nos órgãos centrais quanto na própria comunidade escolar, com relação a mecanismos de controle que garantam a governabilidade do sistema escolar e, ao mesmo tempo, conservem o caráter democrático do processo. Este, sem dúvida, muito fecundo no contexto de reconstrução social e política que sucedeu o regime militar, como foi a década de 1980 no Brasil, está sofrendo um esvaziamento de seus propósitos e desafios. Além disso, é um tema de difícil estudo porque os entrevistados tendem a mascarar a trama de relações e conflitos que cerca a eleição do(a) diretor(a), assim como também o Conselho de Escola.

Constituição de equipes na gestão escolar

A gestão das unidades escolares é compartilhada por um grupo de docentes que formam a equipe diretiva ou de gestão, a depender do estado; a constituição dessas equipes é diferente em cada um deles e também são distintos os

recursos humanos disponíveis, mas em todos os casos busca-se contemplar a coordenação administrativa e pedagógica da escola.

Pudemos detectar nas entrevistas com os diretores e coordenadores das escolas que a dinâmica da equipe diretiva é diferente em cada uma delas e que isso depende, principalmente, da disponibilidade dos diferentes membros da equipe e das relações estabelecidas entre eles e com os professores da casa.

A disponibilidade do diretor na instituição é diferente segundo os estados. O fato de eles não lecionarem na mesma instituição em que exercem o cargo diretivo os afasta do trabalho pedagógico e os dispersa, porque acabam trabalhando em mais de uma unidade escolar. Em nossas observações do cotidiano, ficou claro que a jornada completa do(a) diretor(a) na escola permite seu maior envolvimento com o trabalho institucional e uma gestão mais articulada entre os diferentes níveis e turnos de ensino.

Os critérios de seleção dos coordenadores pedagógicos ou educadores de apoio – segundo os estados – são bastante controvertidos no âmbito escolar. A maioria dos coordenadores pedagógicos são formados em pedagogia ou são professores das primeiras séries do ensino fundamental que foram deslocados para outras funções quando os municípios assumiram essas séries. Os professores geralmente questionam o fato de os coordenadores pedagógicos não serem especialistas de área e de não terem experiência no ensino médio. Por isso, não são considerados interlocutores válidos para discutirem o conteúdo nem a metodologia de trabalho de suas disciplinas. Pelo que foi possível observar, a coordenação pedagógica se reduz, na maioria das escolas, a um apoio aos professores para tarefas burocráticas, tais como: organizar passeios, resolver problemas de relacionamento entre o professor e os alunos, providenciar tarefas para os estudantes quando falta o professor etc.

Conselhos de Escola

A gestão colegiada das unidades escolares, mediante conselhos de escola e de outros mecanismos democráticos de gestão conquistados na década de 1980, ocorre em associação com a implementação dos novos programas de gestão escolar. De fato, na maioria das escolas, o Conselho foi finalmente constituído pela exigência de alguns desses programas e, salvo alguns exemplos isolados, não os encontramos inseridos na gestão da instituição; os professores e alunos nem sabem de sua existência. Eles atuam isoladamente para tomar decisões orçamentárias, principalmente a partir do aumento dos repasses de dinheiro diretamente

às escolas, e como respaldo ao diretor na tomada de decisões disciplinares em relação aos alunos e/ou professores.

Um fator importante de revitalização dos conselhos escolares parece ser o aumento de responsabilidade institucional da gestão financeira da unidade escolar e a implantação de um novo órgão colegiado, chamado Unidade Executora – UEx –, para administrar o dinheiro que a escola recebe do governo federal pelo Programa Fundescola.

A criação das UExs é bastante polêmica e tem sofrido muita resistência por parte dos sindicatos docentes de alguns estados, por serem elas compreendidas como uma estratégia de esvaziamento dos conselhos de escola e de privatização do ensino, o que levou a várias modificações na proposta original. Mas a imposição da UExs na gestão escolar parece não estar necessariamente produzindo a proliferação dos órgãos colegiados nem o esvaziamento do conselho, como se pensava no início.

Em quase todas as escolas, a maioria dos representantes do conselho também é membro da UEx. Essa superposição de funções dos representantes acabou praticamente produzindo, em muitos casos, quase a sua fusão no conselho escolar, outorgando-lhe de fato novas responsabilidades deliberativas sobre o destino do dinheiro que chega à escola.

De qualquer maneira, a gestão colegiada não tem ainda força suficiente para tornar verdadeiramente público o espaço escolar. Não sabemos se o processo de organização e participação dos conselhos de escola é muito incipiente ou se não há uma tradição institucional, social e cultural que facilite o crescimento e amadurecimento da gestão colegiada. Uma explicação plausível é que, por um lado, uma nova dinâmica nas relações no interior da escola só é possível se produzida uma ruptura na organização escolar vigente. Por outro, destaque-se a incoerência entre a política de gestão democrática escolar e a gestão burocrática do conjunto do sistema educativo e dos outros espaços públicos locais, que acaba transformando a escola numa ilha e desvinculando suas propostas de projetos educacionais e sociais mais amplos.

Gestão do financiamento

A gestão do financiamento escolar tem criado também situações novas. Nicholas Davies (2002), ao analisar o financiamento estatal do ensino médio, faz referência à dificuldade para estudar os seus gastos reais, já que em muitos casos estes não são separados dos do ensino fundamental. De fato, a partir da intensi-

ficação da municipalização das quatro primeiras séries do ensino fundamental em quase todo o país, as Secretarias de Educação estaduais têm acoplado o nível médio às últimas séries do ensino fundamental em muitas das suas ações.

Desde a promulgação da LDB, em 20 de dezembro de 1996, o ensino médio passou a ser compreendido como etapa final da educação básica. No entanto, esta não parece ser a justificativa para a atitude dos governos estaduais, e sim a carência de condições materiais e humanas para o funcionamento do nível médio. Os recursos financeiros disponíveis para o ensino médio são principalmente oriundos dos organismos internacionais e comprometem contrapartidas estaduais. Eles são bastante reduzidos e não têm continuidade ou fonte fixa de arrecadação, geram baixa capacidade de sustentação financeira a longo prazo, tanto na rede quanto nas escolas.

A descontinuidade dos projetos em andamento já tem sido sentida nas escolas, principalmente diante da demora no fornecimento de equipamentos dos laboratórios e bibliotecas para o conjunto da rede e da impossibilidade de sua manutenção, o que estimula a busca de ajuda comunitária. A própria falta de funcionários e até de professores começa a ser resolvida nas escolas com a ajuda da comunidade, surgindo assim um novo ator educativo, o “amigo da escola”, que ressignifica o sentido da participação dos pais. Em alguns casos, os diretores já começam a identificar os pais que compõem o “conselho escolar” como amigos da escola, e não como representantes de sujeitos coletivos na gestão escolar.

Nos seus depoimentos, os diretores mostram-se muito gratos por receber esse tipo de colaboração. Ao mesmo tempo, muito deles estão preocupados diante da necessidade cada vez maior de recorrer à caridade comunitária para assegurar o funcionamento da merenda escolar, da limpeza do prédio e até do esporte e de outras disciplinas na escola.

Nesse quadro, também observou-se que as escolas de ensino médio que mantêm as últimas séries de ensino fundamental têm mais recursos financeiros porque recebem o financiamento oriundo desse nível de ensino para complementar seu orçamento. É o caso do Programa Fundescola que, tendo como alvo a escola fundamental, é utilizado também para subsidiar as necessidades do ensino médio. Vários professores revelaram que as escolas elaboram um PDE para o ensino fundamental, mas este, uma vez aprovado, acaba sendo estendido também aos alunos de ensino médio. Ainda que nestes casos as dificuldades financeiras sejam menores, vários problemas permanecem sem solução, tais como a falta de material didático, de merenda escolar e de atividades curriculares diferenciadas, dentro ou fora da escola, para os alunos do ensino médio.

Observe-se, a propósito, que a maioria das escolas de ensino médio nos três estados oferece também as últimas séries do ensino fundamental. Muitas instituições, tradicionalmente exclusivas deste grau de ensino, incorporaram o nível médio, ainda que sem nenhuma experiência, porque a municipalização das primeiras séries esvaziou as unidades escolares, de sorte que o número de alunos se tornou suficiente para manter a escola.

Esta situação, relatada em muitos estabelecimentos de ensino, tem um significado ainda mais grave do que o fato de a expansão do ensino médio estar ocorrendo mediante a ocupação dos espaços ociosos que, como se pode constatar, não existem somente no período noturno. Significa também uma equipe diretora, coordenadores pedagógicos ou educadores de apoio que nunca trabalharam no ensino médio e até mesmo professores que não têm experiência acumulada no ensino de jovens.

A falta de uma política de financiamento para o ensino médio não se expressa apenas no comportamento escolar, mas também na atitude e preocupações das Secretarias de Educação Estaduais, que vão sistematicamente em busca de novos programas federais, apresentando projetos e disputando financiamentos para ter condições de continuar com a reforma, como afirmam seus próprios representantes.

Retomando a apreciação feita por Davies e associando-a com as informações que temos coletado na pesquisa *in loco*, podemos levantar a hipótese de que tem-se instaurado uma nova lógica de regulação financeira da educação que não se esgota na análise da política orçamentária para cada nível de ensino. Por isso, é possível pensar que uma estratégia adequada para conhecer os gastos no ensino médio seja ir às escolas e mergulhar em seus dados.

A análise até aqui desenvolvida indica a incompatibilidade entre as propostas e as condições concretas das escolas e a insuficiente disponibilidade de recursos financeiros federais e estaduais para o investimento no ensino médio.

OS PROFESSORES

As condições de trabalho dos docentes no Brasil são bastante conhecidas. No entanto, nos últimos anos, duas questões têm sido especialmente problematizadas: o número insuficiente de professores e a sua falta de capacitação para ensinar, com base da nova concepção curricular.

Efetivamente, a composição do quadro do magistério é um tema crítico em quase todo o país, pois persiste a carência de docentes habilitados para atuar em

áreas como matemática, física, química e biologia. Esta situação agravava-se ao se levar em conta a faixa etária média dos docentes em exercício, muitos deles próximos da aposentadoria.

Na maioria das escolas, existe entre os docentes, principalmente mas não exclusivamente entre os professores, uma nova situação empregatícia, através dos minicontratos. Por estes instrumentos são admitidos, fora de concurso oficial, profissionais não efetivos com contrato anual que pode ser renovado, recebendo 50% do salário do professor efetivo, os quais não têm direito a serviço médico, nem férias. Além de violar os direitos trabalhistas, o contrato temporário dos chamados “estagiários” abre a possibilidade de que professores não habilitados atuem no magistério. Em alguns estados já se vêm contratando estudantes para substituir os docentes em licença.

É inegável a gravidade da falta de profissionais para ensinar no ensino médio, o que, pela sua magnitude, já chegou a ser notícia de jornal (*Folha de S. Paulo*, 27 maio 2003). Mas o que chama a atenção é que a flexibilização que vem acontecendo nos últimos anos nas redes de ensino, com deterioração dos contratos de trabalho dos docentes, seja apresentada como estratégia imediata para enfrentar essa situação.

O fato de os professores contratados recentemente aceitarem essa situação está claramente associado à necessidade financeira, que acaba por deixá-los sem possibilidade de escolha. A análise das entrevistas revela que a injustiça dessa situação está clara para todos os professores mas, em um contexto de altos índices de desemprego, a estabilidade e os direitos historicamente conquistados pelas diferentes categorias perdem, aos poucos, o caráter de benefício coletivo e passam a caracterizar-se como um privilégio. A deterioração cada vez maior das condições de trabalho docente afeta de forma significativa, como vários estudos já têm demonstrado, a subjetividade do professor, que convive com o sentimento constante de injustiça, sendo assim uma das principais fontes de estresse (Vieira, 2002).

As soluções até o momento encontradas para resolver a carência de profissionais de determinadas áreas é a formação do professor polivalente. Isto significa a organização da formação inicial e continuada por áreas e não por disciplinas, principalmente no Nordeste do país.

É assim que, no âmbito político-educativo, coexistem hoje de maneira bastante confusa dois níveis bem diferentes de análise, um epistemológico e outro estratégico, sobre os critérios de seleção e de organização do conhecimento escolar, e por isso é necessário, como diz a sabedoria popular, separar o joio do trigo.

No marco de uma discussão epistemológica contemporânea que busca erradicar a compartimentalização, especialização e hierarquização do conhecimento, a proposta da organização curricular por áreas é, como vimos, uma das inovações das diretrizes curriculares nacionais. Ao mesmo tempo, pelo que as entrevistas revelam, as preocupações colocadas pelas secretarias são bastante diferentes daquelas que expressam a fundamentação dos PCNs para sua organização por áreas. No âmbito político, o debate prioriza o potencial de uma organização curricular e de formação docente por áreas enquanto estratégia para resolver a escassez de professores especializados em algumas disciplinas; é, portanto, reducionista do ponto de vista das aprendizagens escolares.

A precariedade com que os órgãos oficiais estão operando a formação continuada de docentes permite pensar que uma proposta que poderia ser complexa e desafiadora corre o risco de ficar esvaziada de qualquer sentido pedagógico e fragilizar ainda mais a formação do professor.

Formação docente

A formação em serviço é um dos itens mais valorizados nos Programas de Melhoria do Ensino Médio nos três estados pesquisados e o detalhamento de suas propostas mostra-se bastante inovador e ambicioso, além de envolver todas as instâncias de governo. O argumento principal para tal empreendimento é a sua centralidade na mudança curricular pretendida.

Não obstante, as ações de formação continuada são bastante tímidas, esporádicas e desorganizadas nos estados do Nordeste pesquisados; trata-se de uma realidade bem distante da que havia sido proposta nos programas estaduais. São ações que os docentes registram como episódicas e sem muita significação.

Em outro estado, foram implementados sistematicamente cursos de curta duração, desenhados por diferentes “provedores”, sejam universidades, profissionais independentes ou empresas particulares de assessoria. A escolha das propostas é realizada através de licitações, provocando a proliferação de pequenos institutos privados que elaboram projetos de formação para vendê-los à Secretaria.

As entrevistas com especialistas das secretarias de educação⁷ e com os docentes denotam uma visão crítica das políticas de formação. Avalia-se que as

7. Entrevistas realizadas em 2002.

ações implementadas não estão contribuindo para a melhoria da prática docente e alerta-se para a dificuldade manifestada pelos professores que participam dessas atividades para atuarem como multiplicadores nas suas instituições.

Pelas queixas dos especialistas das Secretarias em relação ao governo federal, nas entrevistas realizadas em 2002, parece que a formação em serviço tem sido priorizada no discurso oficial, mas relegada nas prioridades de financiamento. Vários membros desses órgãos insistiram em que, do financiamento que recebiam dos diferentes projetos assinados via MEC com organismos internacionais, nenhum deles contemplava um real investimento em formação de professores.

Além disso, na opinião de um dos membros de Secretaria de Educação, o fato de as equipes de desenvolvimento curricular e de formação docente estarem administrativamente separadas na estrutura organizacional da Secretaria e não terem conseguido realizar um trabalho coordenado, tem prejudicado a possibilidade de pensar a formação articulada com a reforma curricular.

Nas declarações dos professores, fica claro que a relação teoria/prática permanece problemática, ainda que não se expresse em demandas claras. As Secretarias tampouco conseguem identificá-las, tornando muito ambígua a compreensão dos motivos do fracasso das ações de formação em serviço, o que torna mais difícil a definição de novas políticas nesse sentido.

Quando nas escolas se tenta articular trabalho em equipe com formação, reconhecendo que esta última se dá em qualquer atividade planejada para proporcionar desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do ensino, conforme definido por Garcia (apud Vieira, 2002), também não se consegue resolver a dissociação teoria/prática na problematização do fenômeno educativo. De modo geral, organizam-se palestras ou a leitura de textos, selecionados pelo diretor ou coordenador pedagógico, ao redor dos quais são discutidos temas de interesse, mas sem a possibilidade da construção de um “problema”, que destrinche a prática pedagógica a partir da reflexão teórica. Trata-se, contudo, de iniciativas que constituem passo fundamental para a conscientização da complexidade da realidade que se pretende mudar e, portanto, para a tomada de decisões.

As ações de formação continuada para os docentes são bastante questionadas em todos os estados. Os professores não lembram direito quais foram os cursos dos quais participaram e muitos deles consideram que esses cursos existem para reproduzir o discurso da Secretaria. De modo geral, lembram as atividades de formação organizadas pela própria escola, que foram orientadas a partir das necessidades e dificuldades identificadas pela sua equipe docente. Já entre os

diretores, existe uma opinião bem favorável a um processo de formação continuada nas unidades escolares.

É possível que estratégias de formação docente para o coletivo escolar possam incorporar com mais facilidade a dimensão da dinâmica institucional e, ao mesmo tempo, interferir nela, mas também podem isolar a unidade escolar e impedir um diálogo e reflexão coletiva, enriquecidos pelas diferentes experiências institucionais.

Também não devemos desprezar o dinamismo do mercado e reconhecer a possibilidade de a escola ser alvo das consultorias privadas que, sabendo da abertura desse espaço, podem fazer *lobbys* nos estabelecimentos de ensino.

Além das ações de formação continuada do docente implementadas pelas Secretarias, outro aspecto que se coloca com bastante assiduidade na fala dos entrevistados é a importância do planejamento coletivo, estudos e discussões em grupo para que o currículo possa ser trabalhado de forma interdisciplinar. Uma política de remuneração docente que contemple carga horária específica para o planejamento coletivo e individual do professor continua sendo uma reivindicação dos docentes e uma estratégia governamental. Na verdade, essa diferença entre a carga horária remunerada e a carga horária destinada às aulas tem um efeito compensador dos baixos salários e não resolve necessariamente a falta de disponibilidade dos docentes para o trabalho coletivo. Já citamos, inclusive, a nova situação, que é a do professor contratado com o regime de “minicontrato”, que só considera as horas em sala de aula.

A organização do trabalho pedagógico em equipe, apesar da ênfase no planejamento escolar coletivo presente nos discursos oficiais e no saber espontâneo dos professores, apresenta sérios problemas nos diferentes estados. Em cada um deles o número de horas semanais remuneradas para trabalho em conjunto e planejamento das atividades é distinto, mas as dificuldades para organizar o trabalho escolar coletivo são bastante similares. Em todos os casos se argumenta que os óbices residem, principalmente, em encontrar um horário de reunião em que todos os professores estejam disponíveis, porque a maioria deles trabalha em outras escolas.

Dessa forma, na maioria dos casos, a organização do trabalho pedagógico fica centrada no trabalho individual do professor. Cabe afirmar, então, que não há uma cultura escolar de trabalho coletivo e que os esforços para definir novas formas de organização e gestão da escola não têm resultado na construção dessa cultura. Nesse sentido, as observações das reuniões dos professores nas dife-

rentes unidades escolares foram bastante esclarecedoras acerca da responsabilidade do diretor ou do coordenador pedagógico, segundo a instituição, na dinâmica e aproveitamento desse momento.

Outra dificuldade que as escolas devem enfrentar diariamente é a ausência sistemática dos professores. Há uma espécie de naturalização dessa situação, que faz com que já não chame a atenção nem dos diretores nem dos alunos o fato de que dois ou três professores faltem em cada turno. O absenteísmo frequente dos professores, justificado pela insatisfação com suas condições de trabalho, gera um clima de baixa produção na escola: alunos fora da sala e desanimados, diretores e/ou coordenadores tentando suprir a ausência do docente com atividades lúdicas etc.

A desvalorização social do professorado é hoje um campo em que se revigoraram algumas contradições. A imagem que o professor tem de si está construída com base nas condições sociais de seu trabalho e de posturas requeridas pela sociedade⁸. As condições do trabalho docente já foram bastante estudadas e “denunciadas” por diferentes pesquisadores e atores sociais. Ao mesmo tempo, a exigência de uma nova postura do professor, que envolva o controle sobre o próprio trabalho, é crescente, ainda que contradiga a indigência das condições de exercício da profissão historicamente construídas, que o levaram a alienar-se progressivamente de seu trabalho, mas em relação às quais não vislumbramos indicadores de ruptura. Esta contradição, longe de ser discutida, tem sido negada e, portanto, reforçada pela insistência discursiva na capacidade de escolha e transformação dos atores escolares, como quando se diz que “o diretor faz a diferença”.

ESCOLA DE JOVENS, ESCOLA PARA JOVENS

Perfil do aluno e proposta pedagógica

Definir o perfil do aluno de ensino médio, começando pela faixa etária, não é tarefa fácil, e muito menos no ensino noturno, predominante na escola média brasileira. Nos últimos anos, vem-se insistindo, no âmbito nacional e internacio-

8. A postura requerida pela sociedade pode ser considerada, sem dúvida, como parte das condições sociais de trabalho. Aqui colocamos a questão em termos de duas dimensões para efeito de melhor compreensão do processo de ressignificação da valorização social no âmbito da reforma.

nal de produção das políticas educativas, na necessidade de contemplar a “juventude” como categoria de análise da escola média. Mas, tanto no âmbito acadêmico quanto no político, sempre se enfatizou a complexidade da faixa etária de alunos pertencentes a esse nível de ensino no Brasil, devido à forte defasagem idade/série que encontramos na escola pública.

Na expectativa de mudar o perfil da clientela da educação pública pelo das políticas de aceleração implementadas nos últimos anos e pela tendência, no campo acadêmico e nos movimentos sociais, de revitalizar políticas para jovens que contestem a visão social de negatividade da juventude, é que o tema está ocupando cada vez mais espaço no debate educacional.

O clima das escolas pesquisadas é bastante afetuosos, quase “compassivo” com os jovens, construído pela sensibilidade dos docentes e sua baixa expectativa em relação aos estudantes. Esse clima escolar está ancorado numa visão bastante negativa da juventude contemporânea e, principalmente, da escola pública, reconhecida pela maioria dos docentes como carente, sem possibilidades de ter um “futuro promissor”.

Nossa pesquisa registrou que a maioria dos docentes conhece pouco da vida de seus alunos: onde e com quem moram, as atividades que realizam além de ir à escola, como ocupam seus finais de semana, as características de suas famílias, suas expectativas e possibilidades futuras etc. Os comentários dos docentes nesse sentido são, de modo geral, muito ambíguos e tendem a limitar-se à diferenciação, às vezes estereotipada, entre os alunos que assistem ao curso diurno e aqueles do noturno. No entanto, a percepção dos docentes e dirigentes sobre o perfil do aluno é muito heterogênea intra e interescolas, o que indica que tal percepção não parece estar vinculada à instituição.

Ainda que todos considerem que os estudantes do noturno, que trabalham ou buscam trabalho, têm menor poder aquisitivo e que muitos não têm tempo de estudar, alguns de nossos interlocutores declararam também que este grupo de alunos é mais maduro e interessado que o do diurno, porque eles não querem perder tempo. São alunos que têm interesse, mas vêm cansados. Em contrapartida, outros docentes enfatizam o fato de que os alunos do noturno costumam chegar tarde (porque saem tarde do trabalho), têm pouco interesse nos estudos, tratam a escola como um espaço de encontrar amigos e buscam apenas o diploma.

Nas entrevistas com os alunos, ficou visível que a demanda pelo curso noturno é bastante complexa. De um lado, os discentes trabalham ou buscam

trabalho não só para sua sobrevivência e da sua família, mas também pelo desejo de poder ter certa independência econômica, que muitas vezes está ligada ao aumento crescente do comportamento consumista da população, incentivado no dia-a-dia pela mídia. De outro, a clientela do noturno não está formada só por alunos que trabalham ou buscam trabalho, mas também por jovens que têm maior afinidade com o “clima descontraído” do noturno, ou que escolhem o ensino neste turno para poder ter “mais tempo livre” para fazer outras coisas⁹. Também algumas pesquisas mostram que, às vezes, o trabalho vem como consequência da frequência à escola noturna, motivado pelos pais, para que não fiquem com muito tempo livre e na rua (Marques, 1997). Além disso, recuperando também as características institucionais, muitos alunos que frequentam o turno diurno justificam sua escolha pela melhor qualidade do ensino da escola nesse período.

A atitude do grupo de jovens que escolhe o ensino noturno independentemente do trabalho é bastante questionada, porque se coloca como desvalorização da escola e dos estudos por esses estudantes. Mas caberia indagar ainda os motivos que os levam a atribuir tão pouca importância aos estudos, além da inevitável tensão entre as instituições e a juventude.

Tais depoimentos conduzem-nos a considerar seja a necessidade de conhecer melhor o universo dos alunos do noturno para elaborar uma proposta de trabalho singular e discutir o imaginário social dos docentes, seja a importância de verificar a influência desse imaginário no relacionamento professor-aluno e na organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, será dada atenção ao sujeito “jovem aluno” não como uma categoria “sem endereço” mas, ao contrário, na sua materialidade.

Quanto ao último ponto referido, algumas indicações foram registradas. Vale citar um exemplo: quando os professores se referem à especificidade do ensino noturno devido ao perfil do aluno e às diferenças de organização da escola (hora-aula menor que no diurno, sem intervalos etc.), reduzem este fato a uma “adaptação” em seu planejamento, com menos atividades e conteúdos de ensino. Também foi observado um procedimento oposto, mas sempre tendo como

9. O debate em torno do perfil da clientela do ensino noturno coloca que a abertura de novos cursos nesse turno se deve também à necessidade de responder às pressões sociais pela falta de vagas no diurno. Nossa pesquisa tem encontrado essa situação apenas nas escolas com maior prestígio e, portanto, com maior demanda.

referência o ensino diurno: para alguns professores, apresentar uma proposta específica para o ensino noturno ou adaptar seu trabalho seria sinônimo de facilitar o ensino e deteriorá-lo, por isso eles procuram trabalhar da mesma forma nos diferentes grupos. Segundo eles, muitos alunos utilizam o trabalho como uma desculpa para o professor facilitar a averiguação do seu desempenho.

Nos dois procedimentos referidos, o estudante do noturno sai prejudicado: no primeiro caso, pela degradação do curso e, no segundo, pela negação da singularidade dos alunos. Em ambas as situações, os professores vivenciam um sentimento de frustração.

Por sua parte, a percepção dos alunos sobre os professores é similar àquela que estes têm deles. Os jovens reconhecem as condições adversas em que o professor trabalha no turno noturno quando afirmam que estes chegam à escola cansados, porque tiveram de trabalhar durante o dia todo e têm menos paciência. É possível que os professores manifestem, verbalmente ou não, esse cansaço. Esse tipo de comunicação, sem dúvida, gera um clima de apatia e de baixa motivação, clima muitas vezes denunciado tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Deve-se observar que a política de correção de fluxo na escola fundamental, praticada por diversos governos estaduais, pode chegar a contribuir para a diminuição das matrículas no período noturno, mas ainda não se observa uma mudança significativa no comportamento dos jovens.

Sem dúvida, em termos pedagógicos e sociais, o perfil predominantemente noturno do ensino médio brasileiro é alarmante. Mas nem por isso a realidade desse nível de ensino e sua forte demanda devem ser desprezadas e muito menos simplificadas. Em virtude das características extremamente perversas da distribuição da renda, os alunos (mesmo aqueles entre 15 e 17 anos) provavelmente continuarão a optar pelo curso noturno, uma vez que necessitam conciliar emprego e estudo em face das suas expectativas de sustentar-se e de ajudar as suas famílias.

A grave crise de empregos dos últimos anos, atingindo também os jovens, tem contribuído para situações diversas. Alguns alunos comentam que deixaram de freqüentar o curso noturno e se matricularam no diurno, em vista da impossibilidade de encontrar emprego; outros preferem não desistir de sua vaga no noturno.

Vários estudos qualitativos têm mostrado com bastante freqüência que há muita diferença quanto à estrutura, conteúdo e dinâmica pedagógica e de gestão

nos cursos diurnos e noturnos. Essas diferenças, longe de serem expressão de uma proposta alternativa que leve em conta as especificidades do aluno do ensino noturno, tendem a tornar ainda mais precário o ensino oferecido à noite. Nossa pesquisa corroborou, mais uma vez, essas diferenças entre os turnos, principalmente quanto ao fato de que, quando a escola planeja algum trabalho inovador com seus alunos, realiza-o apenas no período diurno. As justificativas para a exclusão do noturno são várias: vão desde aulas mais curtas nesse período até o cansaço e desinteresse dos alunos.

Os dados de nossa pesquisa e de outras tantas realizadas com alunos do ensino noturno revelam que pensar num projeto democratizador do ensino médio envolve necessariamente a ressignificação do ensino noturno, para que em vez de ser uma expressão de exclusão possa ser concebido como direito. Isto requer uma discussão séria sobre a qualidade do ensino nesse período, visando a uma proposta curricular que contemple e potencialize sua especificidade, sem mitigar a aprendizagem desses adolescentes, tal como está ocorrendo com vários programas de aceleração da aprendizagem.

Outro elemento importante para compreender o comportamento e compromisso dos alunos parece ser a tensão que se estabelece entre o professor e o aluno. Como disseram Martuccelli e Dubet (1997), as normas escolares exigem um processo de identificação com o professor, que o impulsiona a atuar bem na sala. Por sua vez, as normas do mesmo grupo de pares confere o reconhecimento dos semelhantes. A sala de aula é o lugar de conflito entre estas duas fontes maiores de identificação.

O princípio de reciprocidade está na relação entre alunos e professores. Ambos querem ser considerados e reconhecidos pelo seu esforço. O interesse intelectual do aluno pelas diferentes disciplinas está bastante ligado a seu relacionamento com os professores e com seus resultados escolares. De modo geral, os alunos aprovam os professores exigentes, que utilizam diferentes recursos para explicar, que lhes facilitam a compreensão dos conteúdos e que têm disponibilidade para responder a suas perguntas, aceitam ser consultados fora da sala etc.

Programas para jovens

Entre os programas federais e/ou estaduais destinados aos “jovens”, o mais significativo para os estudantes é o Rumo à Universidade, porque responde às suas expectativas ou desejos.

A categoria estruturante do jovem na sociedade, pelo menos na sua perspectiva, é de forma cada vez mais forte a universidade e bem menos o trabalho. O diploma do ensino médio ainda é um motivo importante para os alunos estudarem, mesmo convencidos de que aprendem pouco. Eles não têm dúvida de que “o ensino público é péssimo”. Mas a assombração do desemprego os obriga a pensar na necessidade de continuar estudando. É por isso que muitos freqüentam o terceiro ano do ensino médio junto com o curso pré-vestibular e outros têm como desejo fazê-lo no ano seguinte.

O trabalho é uma necessidade, mas a possibilidade de consegui-lo apenas com o diploma de ensino médio é pequena. Ao mesmo tempo, a possibilidade de estudar na universidade dilui ou retarda o problema do desemprego. Nos depoimentos dos alunos, fica claro que estão diante de um horizonte de possibilidades bastante frustrante, não conseguir ingressar na universidade, não conseguir trabalho, mas isso não os fará desistir. Como exemplo, podemos citar a situação de um dos alunos entrevistados. Ele aprendeu computação quando estava realizando um estágio na prefeitura e, por isso, tem uma situação semiprivilegiada em relação a alguns de seus companheiros, porque, se não conseguir ser aprovado no vestibular, poderá trabalhar no jogo do bicho, introduzindo os dados no computador e recebendo uma renda mensal de R\$ 700,00. E, como disse este aluno: “o único problema é que não terei carteira de trabalho”.

O lugar que ocupa a universidade no imaginário dos jovens não é diferente do que tem no dos docentes; por isso, podemos afirmar que a universidade não só é a categoria estruturante do jovem na sociedade, mas também do ensino na escola média. Tanto para uns como para outros, o número de alunos de uma mesma instituição que “conseguem” ingressar na universidade é um dos indicadores mais importantes da qualidade da escola e demonstra a legitimidade dos conteúdos ensinados. Deste modo, o “princípio do vestibular” acaba pautando os conhecimentos úteis e significativos e, portanto, afetando também a proposta pedagógica da escola.

À primeira vista, o problema da parceria está na busca da articulação entre a escola média com os estudos superiores e/ou com o mundo do trabalho, mas a questão é bem mais complexa e envolve a discussão sobre a especificidade do ensino médio e sobre quem define as diretrizes para a seleção dos conhecimentos válidos. É necessário fortalecer a escola pública para que ensine conhecimentos legítimos que sejam respeitados pelo mercado e pelo vestibular, permitindo assim que se inverta o processo de legitimação dos conhecimentos ensinados.

Note-se também que os alunos são muito críticos a respeito dos professores quando percebem que o que lhes está sendo exigido no vestibular não foi ensinado na escola e o que eles aprenderam na escola não pode ser aproveitado no exame para a universidade.

Essa valorização dos estudos superiores pelos professores e alunos talvez explique a ausência no discurso escolar, salvo em pouquíssimos casos, do ensino profissionalizante como parte do universo de possibilidades educacionais pós-ensino médio. Não explica, contudo, a invisibilidade de políticas de articulação entre ambas as modalidades de ensino, uma vez que não existe uma aproximação do aluno com o ensino profissionalizante e com mecanismos de informação e divulgação, tal como ocorre com a universidade.

As escolas, em contrapartida, têm sofrido pressões governamentais para criar um ambiente juvenil, e nesse sentido há vários programas e ações voltados para a interação da escola com a cultura juvenil e com a comunidade. Trata-se principalmente de atividades de lazer nas áreas do esporte, música, dança e ciência que buscam, por meio do reconhecimento de suas preferências, recuperar uma imagem positiva do jovem. São atividades recreativas que não se refletem necessariamente na prática intelectual da escola.

Algumas dessas atividades são realizadas nos finais de semana e outras fazem parte das atividades escolares, principalmente através de festivais e/ou concursos realizados por competições entre as escolas do estado ou entre os alunos de uma mesma escola.

Temos acompanhado em algumas instituições o entusiasmo dos diretores com esses programas e ações, o que tem levado às vezes a quase convertê-los em “cartão de apresentação” da escola. Em contrapartida, os alunos lembram com satisfação algumas dessas atividades quando realizadas no horário escolar, principalmente a feira de ciências, mas a maioria desconhece as atividades que a escola oferece nos fins de semana.

Os dados levantados e analisados ao longo desta pesquisa indicam a dificuldade das escolas, nas condições atuais, de encarar uma reforma curricular, complexa pela sua proposta e pelo universo de estudantes que tem de atingir. Essa dificuldade pode caminhar para um maior aligeiramento dos conteúdos aprendidos no ensino médio e a uma concepção trivial do papel da escola na construção da identidade juvenil. Isto é, a ênfase discursiva na interdisciplinaridade e no desenvolvimento de competências pode estar estimulando um “ativismo pedagógico” inócuo para o atendimento das necessidades de aprendizagem dos jovens.

Referimo-nos anteriormente à falta de uma política clara de formação docente. Nesse sentido, ainda que a inclusão da categoria juventude no debate educacional signifique o início de uma mudança de foco na reflexão sobre o ensino médio, isto não se tem revertido numa reflexão sistemática acerca da cultura e da situação social juvenil e no potencial inclusivo da escola e de participação na construção da sua subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do ensino médio é incipiente; cinco ou seis anos constituem muito pouco tempo para observar mudanças estruturais nesse nível de ensino. Por isso, podemos considerar este momento fecundo para questionamentos, mais do que para conclusões. As questões aqui levantadas, no entanto, evidenciam, no nosso entender, que a implementação das políticas analisadas comprometeria a “qualidade democrática” da educação e que tais políticas, uma vez consolidadas, se tornariam de difícil alteração.

Vimos, por fim, que a reforma do ensino médio obriga-nos a estudá-la com um novo olhar, isto é, reconhecendo nela tendências de mudanças sistêmicas e, ao mesmo tempo, tendências singulares que fazem dela uma realidade diferente e que devem ser levadas em conta na hora de repensar a identidade deste nível de ensino.

Parece ser cada vez mais difícil à escola média recuperar sua autoridade cultural ante o processo regressivo da prática intelectual na escola. A situação atual da escola de ensino médio encerra o seguinte paradoxo: uma reforma curricular complexa junto com a desvalorização do trabalho intelectual da escola como instituição cultural.

Essa desvalorização tem acontecido, como vimos, pela deterioração das condições de trabalho dos professores; de uma governança¹⁰ educacional cada vez mais burocratizada e de uma gestão escolar cada vez mais tecnocrática e menos pedagógica; pela ausência de reflexão e trabalho coletivo nos processos de definição político-educativos; pela falta de uma unidade conceitual entre as diferentes ações pedagógicas propostas nas várias instâncias governamentais, entre outros fatores.

10. Ação social de governar: movimento de constituição de esfera pública com mediação do Estado.

Em meados da década de 1990, quando estavam já delineadas as diretrizes das reformas educacionais em várias nações latino-americanas, em conversa com alguém que participava ativamente da definição da reforma educacional num dos países que tiveram forte influência no delineamento para a região, perguntamos por que a reforma não tomava como foco a mudança das condições de trabalho docente e, portanto, sua formação, para poder gerar os alicerces para a transformação da educação pública. A resposta foi que “uma reforma desse tipo não teria impacto político”. Com isso não queremos simplificar a realidade de nossa educação, nem reduzir a problemática educacional ao trabalho docente, mas deixamos para reflexão duas das principais dimensões que têm predominado na lógica do fazer político: o tempo e o impacto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTO, E. S. de S. As Novas políticas para o ensino médio no contexto da educação básica: In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. S. (orgs.). *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p.353-365.

DAVIES, N. Financiamento do ensino médio estatal: obstáculos estruturais e conjunturais: In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. S. (orgs.). *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p.157-176.

FONSECA, M. Perspectivas para a gestão e financiamento do ensino médio. In: ZIBAS, D., AGUIAR, M.; BUENO, M. S. S. (orgs.). *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p.135-156.

GARCIA, C. M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

KRAWCZYK, N. A Relação estado/escola/sociedade na gestão do ensino médio. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. S. (orgs.). *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p.339-344.

KRAWCZYK, N.; ZIBAS, D. Reforma do ensino médio no Brasil: seguindo tendências ou construindo novos caminhos? *Revista Educação Brasileira*, v.23, n.47, p.83-102, jul./dez., 2001.

MARTUCCELLI, D.; DUBET, F. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1997.

MARQUES, M. O. S. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, n.5/6, p.63-75, maio/dez. 1997.

VIEIRA, S. L. *Ser professor: pistas de investigação*. Brasília: Plano, 2002.

ZIBAS, D.; KRAWCZYK, N. *Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do ensino médio – Ceará, Paraná, Pernambuco*. 2º Relatório de pesquisa entregue à Fundação Ford. Dezembro, 2002.

Recebido em: setembro 2003

Aprovado para publicação em: setembro 2003