



Fundação Carlos Chagas

TEXTOS FCC

20/2001

O ENSINO MÉDIO NA VOZ DE ALGUNS DE
SEUS ATORES

Dagmar Maria Leopoldi Zibas

Departamento de Pesquisas Educacionais

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

20/2001

**O ENSINO MÉDIO NA VOZ DE ALGUNS DE
SEUS ATORES**

Dagmar Maria Leopoldi Zibas

2001

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

DIRETORIA

Rubens Murillo Marques
Diretor-Presidente

Gerhard Malnic
Diretor Vice-Presidente

Nelson Fontana Margarido
Diretor Secretário Geral

Catharina Maria Wilma Brandi
Diretora Secretária

Magid Iunes
Diretor Tesoureiro Geral

Eugênio Aquarone
Diretor Tesoureiro

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Bernardete Angelina Gatti
Coordenadora

O ENSINO MÉDIO NA VOZ DE ALGUNS DE SEUS ATORES

Dagmar Maria Leopoldi Zibas

editoração
Teresa Cristina de Castro

impresso na gráfica da Fundação Carlos Chagas
outubro - 2001

elaboração da Ficha Catalográfica

Biblioteca Ana Maria Poppovic

Z62e ZIBAS, Dagmar M. L.
O ensino médio na voz de alguns de seus autores / Dagmar M. L. Zibas. São Paulo : FCC/DPE, 2001.

82p. (Textos FCC, 20)
Inclui bibliografia.

1. Ensino Médio 2. Escolas 3. Relações Aluno-Escola 4. Relações Escola-Comunidade 5. Parâmetros Curriculares Nacionais I. Título II. Série

CDU: 373.5

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	7
2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: ASPECTOS FÍSICOS, RECURSOS MATERIAIS E DIDÁTICOS, CORPOS DIRETIVO, DOCENTE E DISCENTE.....	10
3. A VOZ DO CORPO DIRETIVO.....	19
4. A VOZ DOS PROFESSORES.....	31
5. A VOZ DOS ALUNOS.....	44
6. A POLIFONIA DE VOZES E SEU SIGNIFICADO.....	49
6.1) Recursos materiais e didáticos.....	49
6.2) Dinâmica administrativa e didático-pedagógica da escola.....	50
6.3) Relações entre direção/professores/alunos e entre escola/pais/comunidade.....	54
6.4) Relações educação-trabalho.....	59
6.5) Relações escola-órgãos centrais e escola-reforma do Ensino Médio	60
7. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: DA CRUEZA DO CONTEXTO À SUTILEZA DO TEXTO	67
7.1) Processo de elaboração e implantação da reforma do Ensino Médio e Técnico	67
7.2) Fundamentos político-ideológicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: algumas considerações.....	69
7.3) Os aspectos pedagógicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83

O ENSINO MÉDIO NA VOZ DE ALGUNS DE SEUS ATORES

Dagmar M.L. Zibas

1. INTRODUÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este texto traz a análise de uma parte de dados levantados por meio de ampla pesquisa intitulada “A qualificação profissional como construção social”¹. O estudo centrou-se numa empresa de ponta do ramo metal-mecânico e em três escolas frequentadas por trabalhadores. O trabalho teve como objetivo trazer subsídios para discutir as seguintes questões: (a) Como se construiu e se constrói a qualificação profissional de trabalhadores em indústria considerada de ponta? b) Qual o papel da educação escolar (principalmente do Ensino Médio e Técnico) nessa construção?

Da forma como estruturada a pesquisa, os resultados finais podem ser vistos como a articulação de quatro estudos (de caráter qualitativo), que focalizaram, respectivamente: (a) uma indústria de ponta, (b) uma escola privada, (c) uma escola do SENAI, (d) uma escola pública. Todos os resultados e a discussão final constam dos três relatórios enviados à FAPESP, cujas cópias estão à disposição dos interessados na Biblioteca Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas.

Este trabalho, no entanto, focaliza apenas a escola pública; ou seja, refere-se à análise de dados obtidos junto a uma unidade escolar, afeta ao sistema público estadual, a qual, além do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries), oferece os cursos regular e supletivo de ensino médio. O interesse principal da pesquisa foi centrar a atenção no Ensino Médio regular, frequentado por trabalhadores, no momento em que a escola era confrontada com a reforma curricular e com outras inovações de gestão e avaliação introduzidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

¹ A investigação, desenvolvida na Fundação Carlos Chagas e financiada pela FAPESP, foi coordenada por Celso João Ferretti. João dos Reis da Silva Jr. e Gisela L. Tartuce, além da autora, compuseram o grupo de pesquisa. Embora a análise dos dados da escola pública, aqui descrita, e a redação deste texto tenham sido frutos de um trabalho individual, a coleta dos dados junto à unidade escolar foi feita por toda a equipe. Além disso, o texto preliminar foi submetido ao grupo, o que trouxe contribuições valiosas para a discussão final. Gisela L. Tartuce teve uma participação especial, tanto partilhando o trabalho de construção das categorias de análise, quanto acompanhando o processo de redação e dando diversas sugestões, sempre pertinentes.

No delineamento adotado, os dados registrados na escola pública não só contribuíram para a consecução do objetivo mais amplo da pesquisa como também permitiram discutir algumas das condições materiais, técnicas, políticas e psicossociais do trabalho escolar e a articulação de tais condições com a reforma do Ensino Médio. A especificidade do tema sugeriu que esta parte fosse destacada do relatório final e divulgada neste formato.

O objetivo principal deste texto é contribuir para o atual debate sobre a reforma do Ensino Médio e sobre algumas das inovações introduzidas no sistema estadual nos últimos anos. Inicialmente, no entanto, é preciso deixar claro que, na perspectiva deste estudo, as reformas dos sistemas educacionais ao redor de todo o mundo – as quais, iniciadas nos anos 80 nos países centrais, avançaram como uma onda irresistível, chegando até nós, com grande força, nos meados da última década – não podem ser compreendidas fora do quadro analítico construído pela vertente teórica que aqui denominamos crítica. Tal vertente enfatiza a relação entre as reformas educacionais em curso nos mais diferentes países e o atual processo de transformação do Estado, processo esse decorrente da nova forma de acumulação do capital. Essa nova forma de acumulação (usando mecanismos tais como: ampliação e maior velocidade da renovação da base científica e tecnológica da produção, a abertura total de mercados dos países periféricos concomitante à manutenção de diversos mecanismos protecionistas nos mercados do Primeiro Mundo, o livre e instantâneo fluxo financeiro internacional, a intensificação do trabalho e o desemprego estrutural, a restrição a direitos trabalhistas historicamente conquistados, a diminuição da renda dos salários, etc.) exige um novo papel para o Estado, que deve agora restringir seus gastos nas áreas sociais e garantir mais alta remuneração ao capital internacional (Oliveira, 1988). Na esteira das transformações na produção, são construídas novas dinâmicas sociais que geram, por sua vez, novos modos de expressão cultural e de convivência social. Dai decorre a necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador e, principalmente, de uma nova subjetividade, ou de um ser humano que pense, sinta e viva de maneira diferente daquela de poucos anos. Para outros críticos, essa relação entre as esferas econômicas, sociais e culturais não pode ser vista apenas em um contínuo lógico e temporal. É preciso pensar em causalidades estruturais e recíprocas, já que certos fatores são eficientes na medida em que atuam combinados com outros e que o efeito que produzem terminam por afetar suas próprias causas. De todo modo, concorda-se, em

geral, na prevalência, neste início do século XXI, da observação de Gramsci quanto às mudanças no trabalho no início do século XX “...os novos métodos de trabalho estão indissoluvelmente ligados a um determinado modo de viver, pensar e de sentir a vida” (Gramsci, 1988, p.396). Ou como coloca Tenti Fanfani (2000), “o capitalismo tem e necessita de um ‘espírito’, quer dizer, produz subjetividades e comportamentos diferentes” (p.4). Evidentemente, as novas subjetividades e comportamentos tendem a estar afinados com o incessante movimento do capital em seu ininterrupto processo de acumulação e reprodução.

A abordagem crítica acima descrita opõe-se à vertente atualmente hegemônica, a qual atribui as iniciativas de reforma educacional à necessidade dos diferentes países de adequar o conjunto de suas escolas à nova realidade internacional, realidade em que o conflito social básico estaria diluído uma vez que os ganhos em produtividade e competitividade estariam agora baseados em conhecimento e não mais em baixos salários e matéria prima barata. A “sociedade do conhecimento” estaria exigindo um trabalhador autônomo, bem informado e criativo. O uso intensivo de conhecimentos produziria a dissolução de formas burocráticas e autoritárias de gestão, porque obrigaria a renovar permanentemente as linhas de decisão em função da acumulação e o intercâmbio de informações. Todos os sistemas de ensino deveriam se transformar para atender as novas necessidades e essa transformação na área educacional permitiria que cada país pudesse se inserir de modo competitivo na nova ordem mundial. O acesso geral ao conhecimento seria, então, suficiente para a instalação de um ordenamento econômico e social mais justo e democrático. A reforma deveria facilitar, ao mesmo tempo, a formação de uma cidadania voltada, especialmente, para a cooperação e para construção do consenso (CEPAL/UNESCO, 1992).

A visão otimista dessa vertente teórica tem se debilitado ultimamente diante de indicadores que mostram o aumento acentuado da desigualdade e da exclusão social, inclusive e surpreendentemente, em países centrais, onde estão em vigor os mais avançados processos de transformação produtiva e tecnológica (Tedesco, 1999) e onde o nível educacional da população é bastante elevado.

Por outro lado, o apoio no quadro teórico que acima descrevemos como crítico favorece a “interpretação no contexto”, ou a leitura dos dados da pesquisa em contraponto ao

desvelamento das mediações que estruturam a dinâmica social mais ampla. Tal interpretação pode permitir que a análise de um recorte de determinada dinâmica social se aproxime, em certa medida, das condições necessárias para algum nível de generalização (Martins, 1973).

Os procedimentos para estudo da escola pública foram os mesmos utilizados para a abordagem das outras instâncias focalizadas pela pesquisa: entrevistas semi-estruturadas com sujeitos escolhidos em vista do lugar estratégico que ocupam na dinâmica do conjunto pesquisado.² Na escola em foco, os interlocutores selecionados foram os seguintes: o corpo diretivo (diretora, duas vice-diretoras e coordenadora pedagógica), cinco professores (das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Física, Química e História/Geografia) e quatro alunos (duas moças e dois rapazes).

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: ASPECTOS FÍSICOS, RECURSOS MATERIAIS E DIDÁTICOS, CORPOS DIRETIVO, DOCENTE E DISCENTE

A escola está situada em cidade do interior do Estado de São Paulo, sendo o município considerado dos mais afluentes do estado. Sob o ponto de vista econômico, a região caracteriza-se por forte agroindústria e por um complexo industrial de alta tecnologia.

É um estabelecimento tradicional, que historicamente sempre gozou de boa reputação na cidade, atendendo, no ano da pesquisa (2000), cerca de 1750 alunos. Há três turnos, sendo que o vespertino é destinado apenas a alunos do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries). O turno da noite abriga o Ensino Médio, havendo, ainda, turmas de curso supletivo. De manhã, há cursos Fundamental e Médio. O número de estudantes do ensino médio, nos dois períodos, manhã e noite, era de 969, com predominância de matrículas noturnas (aproximadamente 600).

² Os limites do instrumento usado (entrevistas) já foram bastante discutidos na literatura. No caso em foco, foram tomados alguns cuidados para tentar minimizar as respostas espelhadas, ou seja, respostas que apenas refletem aquilo que o entrevistado entende ser o que se espera dele. Sob nossa avaliação, o clima que se conseguiu estabelecer com nossos interlocutores foi sempre de confiança, havendo reiteração de opiniões ao longo das entrevistas em diferentes situações, bem como confirmação de informações entre os diferentes depoentes, o que pode significar maior fidedignidade dos dados.

Quanto ao aspecto físico, o estabelecimento é agradável, com salas e pátios limpos, sala de recepção mobiliada, secretaria, salas para a administração, sala de vídeo e biblioteca. No entanto, as instalações não são suficientes para atender todas as necessidades. Há algumas salas pequenas, que não comportam o número mínimo de alunos por turma exigido pela Secretaria, e não há espaço para o funcionamento de grupos de recuperação (reforço educativo) ou para a implementação do regime de progressão parcial (alunos que são promovidos, mas devem refazer uma ou duas disciplinas do período anterior).

O núcleo básico da biblioteca data dos anos 80, pois foi instalado na época em que a escola pertencia ao projeto “Escola Padrão”. Outras aquisições têm sido feitas por meio de verbas da APM (Associação de Pais e Mestres). Apesar de desatualizada e “*pobrezinha*” (nas palavras da diretora), é considerada referência na região, sendo consultada até por alunos de outros estabelecimentos. O vídeo e a TV foram adquiridos com dinheiro arrecadado pela APM, por meio de festas, principalmente shows de bandas dos próprios alunos, quando se cobra entrada. Todavia, há limitações para o uso da biblioteca e do equipamento de vídeo. De acordo com o depoimento da professora de História,

Existe a impossibilidade do uso por causa da infra-estrutura. Às vezes, se você quer levar sua turma para a biblioteca, ela está ocupada com aula de reforço. Acontece isso. Tem a sala de vídeo e encavala bastante porque um professor quer usar, outro quer usar e tem que fazer aqueles esqueminhas para usar quando é oportuno ... e, às vezes, não é oportuno pra sua disciplina jogar o vídeo mais pra frente.

No que se refere a equipamentos de Informática, a escola recebeu da Secretaria da Educação (Projeto Polo), há três anos, uma verba especial para compra de computadores para uso exclusivo da administração e de professores. Comprou quatro aparelhos, dos quais, atualmente, há dois sem condições de uso. Os outros dois são utilizados na secretaria e na coordenação. Os alunos não têm acesso a esses recursos, a não ser em casos muito excepcionais, como explicou uma das vice-diretoras: “... *porque se algumas vezes, não sempre, tá, eu deixo os alunos usarem. (...) Quem realmente eu sei que sabe [usar], porque se quebra alguma coisa, eu não tenho [meios para consertar]...*”. Esse precedente, de ter recebido verba para equipamento há três anos,

fez com que essa unidade ficasse fora do atual projeto da Secretaria, que distribuiu 5 computadores para cada escola de Ensino Médio, tendo em vista a montagem de laboratório de Informática das escolas.

O laboratório de Física e Química não está funcionando, embora tenha sido adquirido material (reagentes químicos, vidraria, microscópio) também com a verba do Projeto Polo. A explicação para a inatividade do equipamento é a seguinte: as instalações de gás e as bancadas estão em péssimo estado, necessitando de reforma para que seu uso seja seguro. Os professores também reclamam de que necessitariam de um auxiliar de laboratório que preparasse o material para as experiências e tomasse conta de metade da turma, enquanto o professor trabalharia com a outra metade.

Quanto ao mobiliário, a escola recebeu alguns conjuntos do órgão central, mas a necessidade de reposição é muito grande, pois há muita quebra de cadeiras. Com dinheiro da APM, tem sido feita a manutenção dos móveis. Há queixas, como veremos mais adiante, de que essa escola em particular não tem recebido o mesmo tratamento de outras escolas da região, inclusive quanto à reposição do mobiliário.

No que diz respeito a material de consumo, principalmente papel, o dinheiro recebido da Secretaria é suficiente apenas para suprir a administração da escola. Para a confecção de provas, os professores devem arrecadar dinheiro junto aos alunos. O uso da única impressora é permitido apenas para a confecção da matriz das provas, pois não há dinheiro para a compra do “tonner”. Há máquina Xerox, viabilizada pela contribuição da APM, e as cópias das provas são cobradas dos alunos.

Como é normal na rede pública de ensino médio, os alunos não recebem livros didáticos dos órgãos centrais. A professora de Matemática assim explicou sua abordagem didática resultante da escassez de recursos: *“Eles [os alunos] não compram, não têm livro. Todo conteúdo, quando tem uma coisa muito extensa, a gente ‘xeroca’ pra eles, mas a grande maioria é giz e lousa”*.

Conforme informação da diretora, a secretaria da escola está funcionando com déficit de dois funcionários e os atuais estão trabalhando com grande sobrecarga.

A administração é dividida informalmente, conforme o turno, entre a diretora e duas vice-diretoras. Há também coordenadores pedagógicos para o diurno e para o noturno. No entanto, pelo que foi relatado, não há um trabalho de coordenação pedagógica propriamente dita e todo o grupo dedica-se o tempo todo à administração, à solução dos inúmeros problemas do cotidiano e para atender as exigências burocráticas da Secretaria de Educação.

...o volume de serviço burocrático. Ele consome boa parte do tempo do diretor, do coordenador. A Delegacia de Ensino e a Secretaria da Educação pedem a todo momento papelada, documentos estatísticos. Minha mesa está sempre cheia de papel. (...) A gente não tem tempo para se dedicar muito à parte pedagógica. A gente elabora projetos no início do ano e a gente se perde no meio do caminho. A gente não consegue desenvolver e dá uma sensação grande e fracasso. A gente entra em contato com as outras escolas e é a mesma coisa)....) É um mal da escola pública hoje. A gente não está conseguindo desenvolver projeto nenhum por causa do excesso de trabalho. São poucas pessoas, o volume de problemas é muito grande. E apoio da Delegacia e da Secretaria a gente pode esperar pouco. (Diretora)

Vice-diretora diurno: [o projeto pedagógico da escola] não está funcionando mais. (...) [O trabalho burocrático] é muita coisa, não dá tempo da gente sentar, olha, não dá tempo, tem a coordenadora pedagógica também, mas às vezes não dá tempo de ver a parte pedagógica da escola. (...) Nessa burocracia, atender mãe de alunos, sabe eu sou um pouco de tudo, assistente social, professora, sabe, tudo, “por que eu não vou ouvir?”, eu tenho que ouvir, é mãe de um aluno meu, eu tenho que saber as razões, por que ele tá se comportando assim né? E cada ano que passa piora. [A parte pedagógica] está anulada.

Entrevistador: E por que você diz que a parte pedagógica está nula se você tem direção interessada, professores bons?

Vice-diretora diurno: Porque eu não tenho tempo às vezes de chegar e falar assim, como que está sabe, entrar numa sala de aula, (...) o quê que você está dando sabe, conversar com o professor.(...) Tanta coisa burocrática, indisciplina conversar com pai com mãe um monte de coisa eu estou, como eu vou falar? Eu não estou me desenvolvendo intelectualmente.

O restante do corpo diretivo também se queixa do volume de trabalho, e acrescenta a necessidade de fazer o papel de mãe e “de madrasta”, a fim de poder lidar com os problemas que os estudantes trazem de casa. Nas palavras da vice-diretora do noturno: “a gente faz um pouco de tudo, se aprende um pouco de tudo, então se é mãe, ou se é orientadora, ou se é coordenadora, você faz papel de direção, você faz papel de tudo”. Ou ainda, conforme a coordenadora pedagógica: “Então a escola trabalha junto isso [os problemas dos alunos], e eu como coordenadora falo assim que agente é

coordenadora, psicóloga, mãe, né? Às vezes madrasta, mas tudo junto, e a gente faz, consegue fazer eles crescerem”.

Os professores entrevistados confirmaram que, no que diz respeito ao projeto pedagógico de equipe, a escola focalizada por nosso estudo enquadra-se ao esquema que é comum na rede: o planejamento coletivo resume-se ao cumprimento do ritual do início do ano letivo, quando há espaço no calendário escolar para esse processo. No dia-a-dia, o trabalho é individual e isolado. Como disse o professor de Física: *“Tem um trabalho conjunto, mas depois de um certo tempo, vira cada um por si. A princípio [no começo do ano], pensa-se num trabalho conjunto, porque tem aquelas transversibilidades, mas depois que desenvolve... cada um se vira, cada um se salva”.* Nesse cenário, as HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) são usadas apenas para a solução dos problemas do cotidiano e encaminhamentos administrativos.

A vice-diretora que assume a administração no período noturno completa sua carga horária dando aulas em outra escola. O mesmo acontece com a coordenadora pedagógica do período noturno. Todo o grupo diretivo tem formação adequada à função e muitos anos de experiência em sala de aula. O grupo tem a característica de “estar em transição” Ou seja, a vice-diretora encarregada do curso noturno havia assumido a função há apenas uma semana, estando anteriormente na coordenação pedagógica do diurno. A diretora, ex-integrante dos quadros da APEOESP, estava em seus últimos dias na escola, porque havia entrado em concurso de remoção, tendo escolhido a direção de uma unidade do Ensino Fundamental. Essa situação retrata bem os problemas causados por processos de remoção que são levados a cabo durante o ano letivo. Se a grande e histórica rotatividade do corpo docente nas escolas já é um elemento de enfraquecimento da qualidade de ensino, a remoção de professores em pleno mês de agosto, como constatamos na escola focalizada, constitui uma prática administrativa contraproducente, de difícil explicação. Esse procedimento vem na esteira da reforma da grade curricular, que diminuiu horas-aula de disciplinas como História e Geografia. Nas palavras da professora de Matemática:

Outra coisa que foi super complicada foi essa remoção agora na metade do ano que mexeu com o horário de todo mundo. O Estado prega uma coisa mas não pensa no aluno. Como é que ele vai fazer uma remoção no meio do ano? Tem professor que perdeu aula, trocou de professor. (...) Só que foi uma coisa imposta

agora em julho. (...) Mas bagunçou tudo. Mexeu em horário, os professores perderam aula, foi muito complicado.

Quanto aos professores, são em número de 65, quase todos com curso superior completo. “*Aqueles que não têm, estão completando*”, informou a diretora. Os concursos realizados pela Secretaria da Educação tiveram como efeito a alteração do perfil do corpo docente. Os professores que não tinham formação superior correspondente perderam a vaga e, atualmente, há uma melhor adequação entre a titulação do professor e o cargo. Se os concursos podem ter contribuído beneficentemente para a renovação do quadro, parece não ter terminado com a alta rotatividade docente. “*Todo ano tenho que aprender os nomes dos professores de novo*”, disse a diretora. Os motivos da instabilidade do quadro foram assim explicados pela diretora:

Quando eu entrei aqui, em 90, tinha um pessoal muito atuante e muito ligado com a entidade [sindicato]. Houve uma troca muito grande dos professores e poucos restaram daquela época. Muitos se aposentaram, outros abandonaram a escola pública. Pessoas muito atuantes, mas que acabaram abandonando a escola pública e indo para a escola particular.

Apesar de toda a mudança do corpo docente, deve-se levar em conta que, sendo essa uma escola tradicionalmente considerada de bom nível, a rotatividade de seu quadro pode ser inferior à média da rede, uma vez que, como se sabe, são os estabelecimentos mais afastados e de “*má reputação*” que sofrem as mais constantes alterações em seu quadro funcional. A boa tradição da escola reflete-se, por exemplo, no fato de que, apesar da grande alteração havida na composição do corpo docente, ainda há professores, como o de Física, entrevistado por nós, que está há 20 anos no estabelecimento.

Foi registrado, também, que o novo perfil do professorado, definido a partir da demissão daqueles profissionais com contrato precário, parece não ter aumentado o envolvimento do corpo docente com as normas profissionais. As ausências parecem ser constantes. Nas palavras de uma das vice-diretoras, “*é acomodação em relação ao compromisso que ele tem com a escola. Exemplo: a gente tem aqui dezesseis salas, chega a faltar, já chegou a faltar, num dia (...) dez professores no mesmo dia*”.

Na dinâmica da escola, chama atenção seu não funcionamento às noites de 6^{as} feiras. Nesse dia, não há aulas porque os alunos não comparecem. A diretoria já tentou

diversas estratégias para conseguir presença. Houve sorteio de locação de filmes e outros prêmios. Nada tem funcionado e há uma certa resignação quanto ao fato de que às 6^{as} feiras à noite a escola permanece vazia. Além disso, nos outros dias da semana, a frequência às últimas aulas também é bastante escassa. Como veremos mais adiante, essa situação, que sempre foi uma dificuldade do período noturno, parece agravada pela nova política estadual de progressão parcial, que está sendo considerada, assim como a progressão continuada adotada para o Ensino Fundamental, como “promoção automática”.

A unidade também se caracteriza pela adoção do sistema de semestralidade, o qual, como se sabe, constitui uma forma opcional de organização do currículo apresentada pela Secretaria. Nesta forma, as disciplinas da área de Humanas são concentradas em um semestre e as de Exatas e Biológicas, em outro. Em geral, as vantagens desse formato de grade curricular são assim explicitadas: maior motivação dos alunos pelo encurtamento do período de aprovação em um grupo de disciplinas e possibilidade de que o aluno evadido no primeiro semestre possa retornar no segundo. Assim, a adesão da escola a essa sistemática foi uma tentativa de diminuir a evasão e conservar o número de turmas. Todavia, uma das vice-diretoras expressou resistência a essa inovação destacando a dificuldade de controle burocrático do sistema.

A escola não adotou o projeto de “salas ambiente”, contrariando recomendação dos órgãos centrais. Conforme explicação da diretora, houve tentativa de implementar a proposta. No entanto, o tamanho das salas não comportava uma distribuição não tradicional das carteiras, de forma a permitir o trabalho em grupo. Além disso, a falta de formação adequada fez com que muitos professores se colocassem contra a inovação. Nas palavras da diretora,.

Levamos esse problema na Delegacia [de Ensino, atualmente Diretoria Regional] e eles disseram que era só a gente mudar a disposição das carteiras que não existia esse problema. Faltava criatividade ao dispor as carteiras. Segundo eles, era possível colocar 48 alunos dentro de uma sala que comporta 35 e desenvolver um trabalho pedagógico. Nós achamos inviável e cancelamos as salas ambientes.

Quanto à caracterização dos alunos, a única fonte passível de registro foi a opinião da equipe diretiva e dos professores, uma vez que não foi possível disponibilizar, junto à secretaria da escola, dados quanto à profissão e escolarização dos pais, alunos que

trabalham ou não, etc. Neste item, utilizaremos os depoimentos dos diretores e coordenadores já que eles possuem uma visão mais geral do alunado.

Nessas circunstâncias, anotamos as informações dos nossos entrevistados, os quais caracterizaram o alunado diferenciando os jovens do turno da manhã e os da noite. Entre os estudantes do noturno, foi ainda feita uma distinção entre aqueles do ensino médio regular e aqueles matriculados nos cursos supletivos.

Nossas informantes avaliam que cerca de 40% dos alunos do turno matutino trabalham à tarde, uma parte significativa no setor de comércio e serviços, principalmente no shopping-center da cidade. É também entre esse grupo que estariam aqueles que têm nível sócio-econômico mais alto e, conseqüentemente, maior chance e maior ambição de seguir estudos em nível superior. A esse respeito, disse a vice-diretora do noturno:

O período da manhã, apesar de ser escola pública, são de nível classe média alta, são poucos os pobres... e eles têm condições de fazer um cursinho, de se preparar para fazer faculdade; agora o noturno, você já percebe que eles buscam mesmo o diploma pra ter um trabalho, porque o trabalho exige esse diploma.

De acordo com a percepção de nossas interlocutoras, os estudantes do ensino médio noturno teriam um perfil mais variado. São metalúrgicos, empregadas domésticas, auxiliares do setor de saúde. Há, também, como exceções, filhos de pequenos empresários e de profissionais de nível superior. Segundo a diretora,

No diurno, o rendimento é bem maior. No noturno, nós temos classes em que os professores não conseguem desenvolver o conteúdo mínimo. Aquilo que a gente chama de essencial, eles não têm. Alguns entram aqui no colegial sem saber ler ou escrever. Eles não estão praticamente alfabetizados. Eles vieram do supletivo e realmente entram com dificuldade pra ler e escrever. Os professores têm de abaixar o nível muito no noturno. Alguns alunos têm rendimento muito bom, mas o nível do noturno é lamentável. (...) E mesmo quem vem de cursos regular, da 8ª série, a gente está notando a cada ano uma piora gradativa. Principalmente no noturno, eles vêm com a maior dificuldade de escrita e interpretação de texto. E a gente vai se adaptando e vai baixando o nível. Os professores reclamam muito que ficam perdidos com eles no início das aulas porque eles não sabem ler nem escrever.

Os alunos dos cursos supletivo são apontados como mais responsáveis, mais disciplinados e mais adaptáveis à rotina escolar. Em geral, são mais velhos e estão voltando, depois de alguns anos longe dos bancos escolares. São trabalhadores que reiniciam os estudos por exigência do mercado de trabalho. Segundo a direção, há

disputa entre os professores para dar aula nos cursos supletivos, o que os livraria da indisciplina e da falta de interesse dos adolescentes do ensino médio regular. Como relatou a coordenadora, “... o professor [do supletivo] sai da sala sorrindo. Há anos que eu não via isso... sorrindo, porque o professor quer ensinar, ele não quer domar o aluno, e lá [no supletivo] ele dá aula”. Há evidente incoerência entre a valorização do interesse dos alunos do Supletivo, feita pela coordenadora pedagógica, e a avaliação da diretora, acima explicitada, que caracteriza o aluno mal alfabetizado como egresso daquele tipo de curso.

Mesmo quanto aos estudantes do ensino médio noturno, nossas entrevistadas fizeram uma distinção entre aqueles que trabalham e os que não trabalham. Esses últimos, segundo nossas interlocutoras, não trabalham por falta de emprego e não por opção, mas “são mais folgados”. Os que trabalham, embora possam estar mais ausentes (“quer sair às 9hs. porque está cansado”), ficam preocupados em recuperar o conteúdo perdido. Está aqui nitidamente presente o conceito do trabalho como disciplinador do aluno. Mais adiante, voltaremos a esse aspecto da relação escola-trabalho.

Segundo os depoimentos colhidos, os órgãos colegiados da escola (APM, Conselho de Pais, Conselho Escolar) funcionam normalmente. No entanto, o Grêmio Escolar não está instalado. Por outro lado, foi possível registrar que a participação dos pais nessa escola segue o padrão geral da rede: restringe-se à contribuição para cobrir despesas indispensáveis e para as quais não há verbas oficiais. Cabe ressaltar que os pais dos alunos do ensino médio estão mais distantes dos órgãos colegiados, conforme relatou a diretora. De qualquer forma, a reação do pessoal diretivo à pergunta sobre a participação dos pais é bastante reveladora:

Coordenadora: Ah... por exemplo, festa junina, eles vêm ver os filhos dançarem quadrilha, eles participam da festa, não são todos... alguns, mas eles vêm na escola, vêm e conversam.

... estão fazendo festinhas, arrecadando através de rifas, de sorteios, aluguel de cantina. Os pais da APM estão de desdobrando ao máximo para conseguir a verba pra fazer a escola funcionar. Acho que se não fosse a atuação desses pais a escola já estaria fechada. Ou estaria tudo quebrado. As mães diariamente bancam algumas despesas. (Diretora)

A contribuição se dá também mensalmente e por ocasião da matrícula. Nas palavras da diretora, “*a gente pede uma contribuição espontânea na época da matrícula, dá quem quer. A gente pede mensal. Na matrícula é pedido e é pedido todo mês. (...) [Na matrícula, o pedido] não é feito direto na secretaria. As mães da APM montam uma barrquinha à parte para não ligar [o pedido de contribuição] direto com a matrícula*”. Cabe ressaltar, porém, que essas contribuições têm diminuído em virtude das dificuldades econômicas do país.

Contribuição mensal que é pedido espontâneo para os pais é muito raro, está diminuindo. Isso é um fato que ocorre em todas as escolas. A gente tem notado que cada ano que passa a dificuldade dos pais de contribuírem com a escola é maior. A gente pensa que é má vontade, o que custa contribuir com um real, mas a realidade está sendo brutal. O desemprego, a dificuldade, às vezes aquele um real é suado para os pais. E aqueles que podem, muitas vezes não sentem a necessidade de contribuir. Eu estive em contato com outras escolas, outras APMs e todos estão passando pelas mesmas dificuldades. (Diretora)

3. A VOZ DO CORPO DIRETIVO

Além de prestarem informações para a caracterização da escola, os membros do grupo que estamos denominando “corpo diretivo” – formado pela diretora, duas vice-diretoras e pela coordenadora pedagógica do período noturno, já caracterizado neste texto – opinaram sobre temas diversos, em entrevistas individuais. Esses depoimentos são discutidos a seguir.

Sobre a reforma curricular do Ensino Médio, ficou muito claro que o grupo não estava mobilizado ou preparado para discutir o projeto. As Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram recebidos, mas não haviam sido lidos detidamente. Os profissionais estavam à espera de normas mais específicas da Diretoria de Ensino ou da Secretaria da Educação. Segundo a coordenadora pedagógica “... *a reforma que vai haver a partir do ano que vem no Ensino Médio... a gente não tá muito a par, porque nós não sentamos ainda pra estudar o PCN pra valer. (...) Se nós não temos noção do que seja essa mudança, como vamos montar um projeto?*”. As falas de todo o corpo diretivo deixam claro haver grande resistência à mudança. Nossas entrevistadas queixam-se da falta de diálogo entre as instâncias superiores e as escolas, o que acabaria gerando forte desmotivação e descrédito nas iniciativas oficiais.

Sabe, eu acho que não vai levar a nada porque hoje em dia ... eles querem mudar, mudar, mudar e não mudam nada, porque não dão nada pra gente mudar. Eles jogam a lei e falam “façam” e acabou, “se vira”, né?. (Vice-diretora do diurno)

Eu penso assim, já vi mudança de tudo, assim de grade curricular, de implantar isso, tira aquilo, tudo na perspectiva de uma melhoria, e aí eu volto a dizer pra você, quem está lá em cima não sabe o que acontece aqui embaixo. (Vice-diretora do diurno)

Como eu sou coordenadora, eu queria ter um apoio mais pedagógico, que nem, vamos estudar o PCN, o que que vai mudar na vida do professor, pra mim vir aqui e falar pro meu professor, “fiquem tranqüilos, não vão perder nada, nós vamos ter que mudar só nosso sistema de dar aula, de avaliar o aluno”, como nós vamos agir, né? (Coordenadora pedagógica)

A falta de formação e a ausência de motivação parecem fazer com que se espere “uma receita” pronta para a introdução da reforma. As informações que chegam são consideradas não aplicáveis à realidade da escola.

É, nós vimos no começo do ano, inclusive eu acho que têm aqui, gravamos, é da TV Escola, explicando os PCNs, entrevistaram uma professora de Biologia, como desenvolver o meio ambiente? Ela pegou uma região lá do Estado de São Paulo, ribeirinha, [para] trabalhar com os alunos na margem do rio, a gente começou a rir, porque pega vinte alunos modelo, e leva lá, desenvolve o projeto, agora, nós não temos vinte alunos na classe. (Coordenadora pedagógica)

A desconfiança e a descrença vêm acompanhadas do temor de que as mudanças visem apenas, mais uma vez, a diminuição do número de aulas. Como nesta administração estadual já houve mudanças na grade curricular, com a supressão de algumas aulas de certas disciplinas, a atual reforma é encarada apenas como mais um expediente para suprimir aulas, despedir professores e diminuir os gastos. Como explicou a coordenadora pedagógica:

O clima que a gente vê entre nós professores efetivos da rede é de pânico: “nós vamos perder o cargo”. (...) Essa é a sensação de todos. Vai enxugar tantas aulas. Que nem no meu caso, eu me efetivei em Ciências [como professora], fui removida pra cá, porque aqui tinha cargo. Cheguei aqui e meu cargo não estava mais aqui porque ela [a Secretária] resolveu enxugar uma aula [Ciências] de cada série.

Os temas do currículo organizado por áreas do conhecimento e a liberdade da escola em estabelecer 25% da grade (parte diversificada) foram criticados pela diretora do ponto de vista prático, ou seja, de sua execução. Segundo ela, não há previsão de que a

quantidade de recursos demandada seja atendida, o que compromete o aceno à autonomia da escola.

No que está colocado nos Parâmetros, embora a gente acha que eles têm razão em alguns aspectos, eu acho que tem uma dificuldade prática pra gente fazer isso [ensino por áreas]. Na prática eu não estou vendo com realizar. Na prática vai ficar redução da carga horária especialmente na área de Humanas. Acho que vai acabar diminuindo e privilegiando mais uma vez a questão de linguagem. Acho que na área de Exatas e Biológicas vai reduzir um pouco também no núcleo comum. Essa aula vai colocar à disposição pra parte diversificada de acordo com o projeto da escola. Na prática não tenho como. Não sei como a gente vai ter recursos financeiros, materiais, o preparo do professor pra gente implementar esses projetos da parte diversificada. (...) Nós não vamos ter muita autonomia, não. A gente tem autonomia na teoria, na prática, não. (...) Autonomia sem recursos é difícil. Vamos supor que meus alunos queiram uma sala de Informática... uma coisa que os alunos gostam, os pais gostam e os professores acham fundamental. (...) Eu não tenho nem sala de Informática. (...) A comunidade pode querer, mas eu vou falar 'não'. Não tem recursos, não tem computador, não tem nem dinheiro pra comprar tinta para os cartuchos [da impressora]. Não tem dinheiro nem pra comprar dicionário de inglês e espanhol. (Diretora)

A conhecida falta de financiamento específico para o Ensino Médio, que historicamente viveu “à sombra” do Ensino Fundamental, está presente nos depoimentos. Nas palavras da diretora: “A [verba] do MEC vem só para os alunos do 1º grau. Numa escola que tem 40% dos alunos no Ensino Médio, pra esses alunos nós não recebemos nenhuma verba nos últimos anos. A verba vem quase que exclusiva para os alunos do Ensino Fundamental. Nossos alunos do ensino médio até agora estão abandonados em termos de verbas...”.

A tentativa da Secretaria da Educação de adotar estratégias de financiamento focalizado (recomendadas pelo Banco Mundial, tendo como modelo a reforma chilena), com critérios que unem mecanismos de mercado e políticas compensatórias, chega à escola em meio a muita desinformação, desconfiança e diversas especulações, reforçadas pela falta de transparência das decisões oficiais.

Nós mandamos a inscrição pra um projeto da Secretaria de Educação pra uma verba de 20 mil reais, que eles vão selecionar as escolas que vão receber. Se a gente não conseguir se encaixar nos critérios da Secretaria da Educação talvez a gente fique sem essa verba. (...) Nós não sabemos a que se destina esse projeto. Nós fizemos a inscrição sabendo que ia se destinar uma verba para algumas escolas de 2º grau e que é em torno de 20 mil. (...) Eles vão atribuir notas às escolas. [Entre] as que tiverem mais pontos, vão selecionar uns 30, 40%. As

escolas médias mais uma porcentagem, as escolas piores mais uma porcentagem. (...) Nós não sabemos como vai ser essa pontuação. Nós tivemos que responder um questionário, pelo rendimento dos alunos na prova do SARESP, pela evasão, em cima da aprovação dos alunos. (...) Projetos hoje na escola pública a gente depende de sorte, talvez de padrinhos. Não está claro pra gente se não há nenhum critério político. A gente desconfia. Eu não tenho clareza, se tivesse certeza, eu teria já entrado com uma ação. (...) A gente só tem suspeitas que a gente tenha sido... [por exemplo,] a sala de Informática, a gente não entende por que até agora a gente não recebeu... A gente não sabe por que a [nome de outra escola] recebe mais carteiras, mais computadores, mais material. (Diretora)

Como nós somos muito críticos, nós questionamos muito... Eu não recebo carteira, não recebo geladeira, não recebo televisão. Minha geladeira foi pra outra escola. Eu fui descobrir há 3 anos atrás. (Vice-diretora do diurno)

Na opinião das entrevistadas, a opacidade e ausência de comunicação entre os órgãos centrais e a base revela-se mais grave na questão da avaliação do desempenho do pessoal da escola. A diretora se disse absolutamente surpreendida com os desdobramentos de uma avaliação que foi solicitada a fazer sobre os professores e funcionários. Em sua visão, havia avaliado alguns em um nível médio, mas ficou atônita quando, como resultado, um professor foi incluído pela Secretaria em um processo de demissão. A avaliação de seu desempenho também é feita pela supervisão e pela Diretoria Regional, sem que haja esclarecimento dos critérios.

Eu não sou contra avaliar os alunos, os professores, o curso, os funcionários, diretores. Só que hoje, não está claro pra gente os critérios de avaliação. A Secretaria de Educação infelizmente tem usado essa avaliação pra demitir funcionários, pra culpar os professores. (...) Não sou contra que se faça avaliação, mas tem que estar claro quais são os critérios. (...) Se eu não for simpática ao dirigente regional, ele vai colocar “sofrível”. Vai ser uma avaliação subjetiva. (Diretora)

Ainda quanto aos processos avaliativos, nossas interlocutoras colocam em questão os resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). O fato dos resultados estarem sendo usados, de forma crescente, na adoção de estratégias políticas³, teria como conseqüência, na opinião das entrevistadas, a instalação de fraudes. A esse respeito, o depoimento da diretora foi o seguinte:

A gente ouviu uma denúncia disso daí. Em algumas escolas, para aumentar a nota, os professores auxiliaram os alunos a responder as questões, com medo de que a escola fosse avaliada abaixo das demais. Nós não fizemos isso e tivemos um

³ A mais recente decisão da Secretaria da Educação quanto ao uso dos resultados do SARESP como estratégia política diz respeito à premiação (em dinheiro) dos diretores cujas escolas alcancem os melhores resultados.

desempenho um pouco abaixo nessas disciplinas... Em umas escolas houve uma força para que o professor daquela disciplina ficasse naquela sala pra que ele pudesse auxiliar os alunos para escola obter uma nota maior no SARESP. Quando veio [foi estabelecida] a nota do SARESP para obter a verba, alguns professores comentaram: “se a gente tivesse ajudado os alunos, a gente com certeza entrava com uma nota maior no SARESP e conseguia os 20 mil”.

A prova foi ainda questionada na escola pela “preparação” que, conforme depoimento da diretora, a Diretoria de Ensino da região estaria desenvolvendo. Nas palavras de nossa interlocutora:

Antes de fazer a prova oficial do SARESP, está tendo um pré-SARESP na Diretoria de Ensino. Pegou-se o conteúdo e está se passando para os professores pra que eles trabalhem com os alunos e está sendo aplicado no pré-SARESP. De forma a forçar o rendimento dos alunos, portanto, da Diretoria Regional. (...) Estamos preparando nossos alunos para o SARESP. Este ano nossa nota vai ser ótima, se tudo correr bem.

Por outro lado, é pertinente enfatizar que a possibilidade de estratégias que driblem determinações administrativas consideradas injustas ou irreais pelo magistério é historicamente conhecida na rede. Nesse sentido, a existência de “alunos fantasma”, em passado recente, como recurso para esconder a evasão e evitar a supressão de classes, foi reconhecida por uma das vice-diretoras. Em suas palavras:

... quando era regular, anual, o quê que acontecia? Chegava em maio, junho, o aluno desistia, o quê que acontecia? Minhas classes esvaziavam, pra não fechar classe, pra eu não perder a classe, professor, perder salário, tudo mais, agente colocava aluno fantasma...(...) Pra ser bem sincera! Nós colocávamos alunos fantasmas. (...) E o quê que acontecia? Ai fazia de tudo pra não fechar classe, era demais, demais, daí houve a semestralidade aqui na escola, veio projeto, nós fizemos o projeto tudo certinho, foi aprovado, nós colocamos a semestralidade, por que? Porque quando chega no meio do ano, eu tenho, eu posso colocar outros alunos, por que ele pode, o aluno pode vir e se matricular no meio do ano. (...) Então por isso que nós colocamos a semestralidade.

Esse depoimento constitui mais um indício dos caminhos tortuosos algumas vezes percorridos pelas escolas como forma de resistência a normas consideradas distantes da necessidade ou da realidade dos alunos e professores. A transgressão indica, mais uma vez, que as políticas educacionais, quando implementadas à revelia do magistério, podem ser boicotadas por inúmeros artifícios, tornando inócuas diversas decisões centrais. Sabe-se que, na rede, a regra de número mínimo de alunos por classe tem sido contornada, muitas vezes, por acréscimos espúrios, principalmente como recurso

preventivo em caso evasão, o que poderia determinar a supressão da turma, casos de superlotação de salas, em vista da redistribuição dos estudantes, professores com menor número de aulas e, portanto, menores salários. Na escola estudada, a adoção da semestralidade parece ter sido eficiente como meio de diminuir a evasão, permitindo, concomitantemente, o abandono do recurso fraudulento dos “alunos fantasmas”. Todavia, o registro da histórica prática espúria de “alunos fantasma” é importante como lembrete de que, permanecendo a distância entre as reformas pretendidas e a disposição do magistério, estará sempre presente a possibilidade de boicote ou fraude.

Considera-se, na escola, que a promoção automática está oficialmente instalada, principalmente em vista da possibilidade de recuperação, durante o mês de janeiro, dos alunos com baixo aproveitamento. Esse processo é avaliado por todos os agentes escolares, inclusive alunos, como mera formalidade para se obter a aprovação irrestrita. Na verdade, o que está prescrito oficialmente para o Ensino Médio é a progressão parcial, quando o aluno pode avançar em algumas disciplinas e ficar retido em outras. No entanto, a escola não tem estrutura para a implementação correta dessa modalidade de avaliação e promoção. Faltam salas e os estudantes que trabalham não podem seguir o curso e freqüentar a escola em outro período para repetir as disciplinas em que não foi aprovado. Essas dificuldades, aliadas à prescrição da Secretaria de possibilidade de recuperação abreviada, realizada no mês de janeiro, tornam inevitável a promoção automática. Assim, tanto a progressão continuada (no Ensino Fundamental) e a progressão parcial (no Ensino Médio) são entendidas como eufemismos para o processo de promoção irrestrita. Na opinião de nossas entrevistadas, no Ensino Médio, o sistema está desestimulando os bons alunos e reforçando os relapsos e fazendo com que os professores sintam-se menosprezados.

eu montei uma sala [de 2ª série do ensino médio] que tinha maior número de alunos que haviam feito a recuperação de janeiro. Eles falaram pra mim: “eu fiquei de oito matérias pra janeiro e tô aqui [promovido]. Pra que vou escrever, por que vou estudar? (...) Eu tenho janeiro, eu faço tudo o que tenho que fazer em janeiro” (Vice-diretora do diurno).

De maneira bem curta e grossa, os pais acham que isso é empurrar aluno. É o que eles falam. Essa mudança toda foi para empurrar aluno e o governo gastar menos. (...) A auto-estima do professor foi lá embaixo. (...) Os professores se sentiram menosprezados com essa progressão. Uns porque faziam um trabalho sério, uns porque usavam a avaliação para se impor perante os alunos. Pra esse eu acho que foi boa a coisa, esse mereceu. Mas aquele pra quem a avaliação era um diagnóstico, ele se sentiu mesmo menosprezado. (Diretora)

O ultimo depoimento indica que, apesar de suas criticas à política de promoção irrestrita, nossa interlocutora não concorda com a possibilidade, existente no tradicional sistema de reprovação, do professor usar poder discricionário na avaliação como forma de manter a subordinação do aluno. Mais adiante veremos como essas faces contraditórias da avaliação têm sido discutidas por alguns especialistas.

As ausências nas aulas de reforço distribuídas durante o ano, motivadas principalmente pela falta de tempo dos alunos-trabalhadores, também se dão, segundo nossas entrevistadas, porque essas aulas não são obrigatórias e os alunos esperam a aprovação automática apenas freqüentando o outro tipo de recuperação abreviada oferecida no mês de janeiro. Por outro lado, observamos que não há planejamento conjunto entre o professor da disciplina e aquele que dá aulas de reforço. Tal desarticulação deve também desmotivar a freqüência mesmo dos alunos que não trabalham.

Já a recuperação levada a cabo no mês de janeiro, que também é desenvolvida por um professor contratado, acaba sendo, conforme a diretora, apenas um espaço de tentativa de promoção da auto-estima dos alunos, sem consideração pelo conteúdo das disciplinas. Como resultado geral desse processo, nossas entrevistadas opinam que há uma visível piora na qualidade do ensino.

A gente tem tentado trabalhar com recuperação paralela, reforço para sanar as dificuldades (...). Mas na realidade o que a gente está vendo é que, se o aluno estiver presente, ele saiba ou não, ele vai pra frente. A gente está vendo que sai aluno de 8ª série que não tem domínio da leitura e da escrita. Desses anos pra cá, a gente tem notado uma piora gradativa do Ensino Médio. Automaticamente é matriculado no Ensino Médio e isso está levando cada vez mais pra baixo o nível da escola pública. (...) Tem a recuperação de janeiro que não é cobrado nada de conteúdo dos alunos. Essa de janeiro é uma verdadeira farsa da Secretaria de Educação porque na verdade os professores não trabalham o conteúdo do ano. Eles vão trabalhar só a auto-estima do aluno, a orientação é da Diretoria de Ensino e vem da Secretaria de Educação. Esquecer o conteúdo e trabalhar um projeto que valorize a auto-estima do aluno para que ele melhore e tenha rendimento. É só um problema de auto-estima, não é de conteúdo. Melhorando a auto-estima está tudo resolvido. (Diretora)

Sobre o tema, houve uma voz atenuante. Uma das vice-diretoras caracterizou o programa “progressão continuada” como de “Primeiro Mundo”. Mas, mesmo concordando com seus princípios, ela vê problemas na sua aplicação. Para funcionar,

seria preciso, em primeiro lugar, que a Secretaria orientasse mais e ouvisse mais o que a escola tem a dizer. “É trazer alguém que mostre, os projetos do governo às vezes são bonitos, mas só que é jogado e não é orientado como aplicar, então é aplicado errado, desestimula os profissionais da área, né?” As aulas de reforço também não surtem efeito porque os alunos não comparecem ou, quando comparecem, não se aplicam: “quando vêm acham que é ‘ôba, ôba’”. Enfim, a Secretaria tem adotado medidas que poderiam ser boas, mas “seriam boas se bem direcionadas. Ainda não encontraram... a luz que está faltando”. Para essa interlocutora, a situação econômica, social e psicológica da família e do aluno determinam as dificuldades de aprendizagem e os problemas da progressão continuada ou da progressão parcial

Não vamos dizer cem por cento de não sucesso , (...) porque sempre tem aqueles que aproveitam as oportunidades da progressão continuada... mas eu digo que não funciona é essa falta de compromisso que tem o aluno, porque ele sabe que tá indo. A família sabe que não toma mais bomba (...) Eu acho que existe o maior implicador, eu acho que é a família mesmo, a falta de informação, orientação pra família, pra própria sociedade. (Vice-diretora do noturno)

A falta de estrutura familiar (relação pai-mãe, pais-filhos, questão financeira etc.) é vista como um dos maiores obstáculos com os quais a direção e coordenação têm de lidar no dia-a-dia da escola.

...não tem família estruturada, não tem exemplos bons, e isso daí já começou a mudar os valores, pra eles tanto faz, eles não têm perspectiva de nada, porque dentro de casa não tem organização, se a organização não vem de dentro do lar, como é que eles podem ter fora numa escola, e a gente querer impor né? (...) Então quer dizer a escola tá sendo mais assim uma assistente social do que o papel dela que é informar, educar, orientar, pra uma vida futura sabe, a formação do indivíduo como um todo, esse é meu ponto de vista, como coordenadora e professora. (...) Eu nunca tinha convivido com alunos tão desajustados, com problema de droga, sexo, (...) ameaça, “se você não der nota eu pego você na rua”, coisas assim que não tem limite entende...de formação mesmo (Coordenadora pedagógica)

A gente percebe que, apesar da desinformação dos pais, eles são receptivos, eles acatam, eles aceitam aquilo que a gente fala, e procuram até colaborar naquilo que podem (...) [e] por que não dá certo? Porque jogam o filho dentro da escola, e acham que a escola é responsável, enquanto ele tá da porta pra dentro, acham que a escola é responsável por ele! Pela educação dele, educação que eu digo, educação! De não colocar roupa amarrotada, de não colocar o pé em cima da carteira, sabe? Respeitar o colega, que essa é a tarefa mais difícil da escola, não é o conteúdo de sala de aula não, de matéria não, é a própria educação que você tem que dar pros alunos, que entram na escola. (Vice-diretora do noturno)

A vice-diretora do diurno também se reporta à situação social das famílias como uma das dificuldades da escola, mas desloca o foco de análise para a falta de apoio da Secretaria: *“é muito difícil hoje em dia (...) lidar com os alunos, principalmente com adolescentes que têm muito problemas externos, sabe? Estrutura familiar. (...) E a gente não tem nenhum respaldo, o Ensino Médio não tem nenhum respaldo da Secretaria da Educação”*.

A reiterada referência, no discurso do magistério em geral, aos problemas familiares como uma das principais dificuldades do processo escolar constitui um registro antigo e tem sido analisada há muito tempo por especialistas como atitude defensiva diante de sua dificuldade, ou incapacidade, de transmitir o conhecimento escolar principalmente aos filhos das camadas populares. Nesse sentido, a escola em foco não parece ser exceção. No presente caso, à precariedade das condições de trabalho somam-se a ausência de um projeto pedagógico coletivo e, ao que tudo indica, o envolvimento profissional pouco consistente de diversos dos agentes escolares. Esse cenário é propício ao uso freqüente do recurso de projetar nas famílias, especialmente nas famílias pobres, os problemas intrínsecos da escola. Adicionalmente, é preciso admitir que a crescente falta de perspectivas econômicas e sociais para os jovens é de molde a piorar suas relações com a instituição, ou seja, se as possibilidades de emprego são cada vez mais raras e mais precárias, até mesmo a função meramente credencialista da escola talvez tenda a ser minimizada, o que pode resultar em comportamentos mais desafiantes ao *stablishment* escolar. Por outro lado, despreparados para analisar mais amplamente e lidar construtivamente com esse agravamento das condições de seu entorno, os profissionais provavelmente radicalizarão seu discurso defensivo.

De qualquer forma, ainda que os problemas referentes à condição sócio-econômica dos alunos sejam enfatizados, prevalece a desconfiança e descrença pelas iniciativas da administração estadual. De acordo com nossas entrevistadas, esse desinteresse não é novo e tem se manifestado em diversas circunstâncias. O Programa de Educação Continuada (PEC), patrocinado pela Secretaria durante dois anos, que mobilizou diversas agências formadoras (universidades e outras entidades), não conseguiu, na opinião da diretora, sensibilizar o magistério.

Todos os professores participaram da discussão [no PEC] (...) Mas a gente notava um ceticismo dos professores ao participarem dos cursos. (...) Não houve

uma alteração na postura do professor. A gente não viu resultados daqueles cursos que foram feitos. (...) Se funcionou em alguma região, talvez, aqui na nossa região, a gente não sentiu nenhuma alteração significativa. (...) Eu não sei se é a falta de ter um centro de formação continuada mesmo. A continuada que você chamou era esporádica. Não foi continuada. Continuada se fosse um projeto que o professor ficasse com acompanhamento semanal. Mas o professor vai para uma reunião e retorna, não dá resultado mesmo. Ele volta daqui a dois meses para uma reunião e não é cobrada essa mudança. O que era decidido, trabalhar a formação do professor, nem sempre o professor ou o diretor era consultado se realmente era aquilo que ele estava necessitando. Às vezes se passa palestras interessantes mas está descolado daquela realidade da escola. (Diretora)

Na avaliação de nossas entrevistadas, o divórcio entre os cursos de formação em serviço e o interesse imediato do professor é imenso. Segundo a coordenadora pedagógica, “*nós assistimos fita, ela vai falar lá na TV Escola, mas é cansativo, que ninguém agüenta ficar dez minutos. A gente ficava, daí começava o professor ‘pelo amor de Deus, não tem uma coisa melhor? Fazer uma síntese disso e vir falar pra gente, que não estamos agüentando’. Sabe, aquele debate vago*”.

Para o grupo diretivo entrevistado, há trabalhos interessantes feitos por alguns professores competentes e comprometidos, mas isso não chega a mudar o perfil de apatia do conjunto. Esse quadro é o seguinte, conforme descrição da diretora:

Com a boa vontade de alguns professores de Português. (...) Elas sentam, fazem jornal-mural, bolam atividades conjuntas com os alunos. Tem alguns trabalhos que são feitos graças ao empenho pessoal desses professores. Mas é a minoria. (...) A mostra do Redescobrimento... na época teve todas aquelas festividades do descobrimento do Brasil e a gente resolveu fazer um trabalho em cima de uma visão crítica. Uma classe pegaria a questão da mulher, uma visão crítica dentro da História... a questão do índio, do negro, dos sem-terra. (...) História desenvolveu, a professora de Educação Artística resgatou a questão da arte. Mas você pode dizer que era um trabalho da escola como um todo? Todos os professores deveriam estar envolvidos. A gente conta na mão aqueles que se envolveram realmente. Os outros ignoraram o trabalho que seria um projeto da escola.

Importante notar aqui que a diretora não pareceu se sentir responsável por essa omissão do corpo docente. Embora incomodada com a situação, estava visivelmente despreparada para enfrentar a resistência da maioria dos professores para o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

Todas os relatos acima descritos deixam entrever o distanciamento que existe entre as

proposições teóricas da reforma e a maneira como estas proposições penetram, de fato, na escola. O depoimento seguinte é bastante enfático no sentido de apontar que apenas o investimento na valorização do professor poderá mudar algo no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, na opinião da depoente, nem as estratégias que considera punitivas (diminuir aulas, diminuir gastos) nem tampouco a simples adoção de recursos tecnológicos farão avançar o processo, se não houver um efetivo compromisso da administração central em favorecer o envolvimento docente.

Nessa questão de diminuir os gastos sobre verba, para que eles invistam noutras coisas, na própria Educação, só que eu acho que não é por aí, eles podem investir onde quiserem, você pode colocar, vamos supor, diminuir os gastos, fez as reformas, diminuiu sala de aula, diminuiu professor, vai mudar a postura do professor em sala de aula? Não vai! Vai mudar aquele professor que dá aula há 30 anos, se ele tem uma visão tradicional de...do trabalho dele, trabalho de forma tradicional, que vê que não funciona, vai mudar? Não vai, entendeu? Então não é injetar tecnologia, ou tirar aula, não! Precisa ser um compromisso muito mais sério, muito mais firme...com o professor e a escola...(Vice-diretora do noturno).

O tema “greve”, abordado pelo corpo diretivo, deixa claro que não houve, pelo menos nessa escola, adesão do corpo docente à mobilização ocorrida em julho de 2000. Apenas quatro professores participaram do movimento durante todo o período; a maioria ou não aderiu desde o começo ou ficou apenas poucos dias parada. A preocupação, no entanto, era com a reposição das aulas que deixaram de ser dadas no período da greve. Pelo que foi possível verificar, essa reposição não se deu na prática. Segundo uma das vice-diretoras, os alunos não compareceram, principalmente porque as aulas de reposição estavam sendo dadas não pelo professor da turma, mas por professor contratado especialmente para esse trabalho.

Indagadas sobre a diferença entre a escola pública e a privada, as respostas de nossas interlocutoras valorizaram a escola pública, não quanto à qualidade do ensino, mas pelas relações interpessoais. Em sua opinião, os alunos da escola pública reconhecem mais o trabalho do professor, sendo que na escola privada seriam usados muitos estratagemas apenas para agradar os pais, encobrindo-se as dificuldades dos estudantes. Por outro lado, a escola privada teria mais recursos, com turmas bem menores e, também, possibilidade de cobrar mais o desempenho docente.

Para a pesquisa, um ponto nodal seria levantar a opinião dos entrevistados sobre as relações entre a escola e o trabalho. O corpo diretivo, colocado diante dessa questão, se mostrou muito desinformado a respeito das novas exigências da produção, sobre o conteúdo do trabalho dos alunos e muito céptico sobre as possibilidades da escola ajudar a formação do aluno para o trabalho.

Pelo aspecto prático da coisa eu acho muito difícil a escola hoje no nível que está, com a dificuldade de trabalhar um mínimo de formação geral, desenvolver esse aluno para o trabalho, nem sei se é bem essa a competência da escola, não. E acho que a gente não está minimamente preparada pra isso. A gente vê esse desespero dos trabalhadores em procurar a escola. Outro dia eu perguntei a uma professora que é ligada a uma dessas empresas se elas notam realmente, será que esse curso do ensino médio que nós estamos fornecendo atualmente está mudando alguma coisa o que esses trabalhadores sabem? Eu não vejo que nós estamos contribuindo. "Ah melhora bastante, sim. Só de ele estar na escola ele desenvolve outra postura no seu trabalho. A simples frequência dele na escola, ele adota uma outra postura." Ah, que bom, porque eu estava tão desanimada. Porque eu não via em que aspecto a gente poderia contribuir nem como formação geral muito menos na formação do trabalhador. A gente não vê na questão prática. Agora, talvez o fato de o trabalhador voltar pra sala de aula, talvez seja essa a mudança. Mas não que a escola vá contribuir com conteúdo que dá pra desenvolver essas habilidades no trabalhador. A escola vai fornecer aquele mínimo. Pode contribuir? Espera que possa contribuir mas ela não vê perspectivas de mudança na formação desses trabalhadores. Quem está dentro da empresa diz que há uma mudança na postura do trabalhador. Não sei se a escola tem por finalidade. (Diretora)

Houve apenas uma resposta mais otimista sobre a formação dada pela escola, mas ficou claro que nossa interlocutora, nesse caso, estava falando em termos ideais, ou seja, o que a escola deveria dar ao aluno para que pudesse enfrentar o mundo e o mercado de trabalho. Para nossas entrevistadas, a dimensão mais clara das relações escola-trabalho é o credencialismo; nesse sentido, foram dados exemplos de empresas na cidade que estão exigindo o certificado de conclusão do ensino médio para seus trabalhadores. Essa exigência repercute na escola pela procura massiva de matrículas por parte de funcionários de determinadas firmas.

A total separação entre a vida na escola e o trabalho dos alunos reflete-se nas relações muito tênues entre a escola e as empresas locais. Essas relações limitaram-se, até agora, a uma ação assistencialista de uma empresa, que proporcionou exame de acuidade visual aos alunos e compra de óculos.

O ceticismo do grupo estende-se ao papel mais geral da escola na formação do cidadão.

Sobre o tema, a diretora assim se colocou,

[a finalidade da escola] é trabalhar a formação geral do indivíduo, como ser humano, que seja uma pessoa melhor, mais feliz, mais crítica, mais consciente de seus direitos como cidadão. Nem isso a gente consegue fazer. O professor também não é consciente que ele é um cidadão. Se coloca sempre nos planos da escola: desenvolver no aluno consciência crítica, formador de opinião e que ele tenha noção de que é um cidadão. Mas nem o professor tem essa postura. (...) A gente viu isso muito na eleição passada. Alguns professores repetindo aquela frase: “tanto faz, vou votar em qualquer um que é tudo igual”. (...) O professor diz que está formando o cidadão e repete essa frase lamentável. (...) A gente tentou fazer um debate aqui na escola com representantes de todos os partidos, mas a gente foi proibido pela Diretoria de Ensino, que disse que a escola não poderia jamais promover esse tipo de debate. Convidamos os alunos a participar dos debates que foram feitos na Câmara. Não foram. Pode dizer que em 600 alunos, foram 6. E não houve incentivo por parte dos professores e nem os professores foram a esses debates. A gente percebeu que o professor também não tinha clareza que existem partidos políticos, cada um com suas propostas, existem várias concepções de sociedade. Nem formando cidadãos críticos nós estamos fazendo. Formar para o trabalho? Formar pra faculdade então? A gente tem claro que não temos condições nenhuma e nem esse é o objetivo.

4. A VOZ DOS PROFESSORES

Os professores entrevistados foram escolhidos pelo critério de diversidade de disciplinas que lecionavam (Português, Matemática, Física, Química, História/Geografia). Tinham entre 6 e 30 anos de magistério. Também era variado seu tempo de vínculo com a escola estudada: um professor estava há 20 anos nessa instituição; para outra professora, aquele era seu primeiro ano na unidade. Dos cinco professores escolhidos, apenas um completava jornada em outra escola; quatro dedicavam-se apenas a esse estabelecimento. Um dos professores dava aula à noite em uma universidade. Dois dos entrevistados completaram especialização *latu sensu* e um tem o título de pós-graduação *stricto sensu*.

Nossos interlocutores emitiram opiniões sobre diversos temas. Discutiremos, em seguida, o conjunto do material registrado.

Sobre a reforma curricular, demonstraram o mesmo desconhecimento constatado junto ao grupo diretivo. Há menos de um semestre do início da reforma, havia apenas boatos.

Conforme depoimento registrado abaixo, sequer um profissional da Diretoria de Ensino, que participou de reunião na escola, saberia o que vai acontecer. Foi reafirmado o temor de que a interdisciplinaridade signifique apenas a diminuição de aulas ou a adoção de um professor “multidisciplinar”. Os depoimentos abaixo dão bem a dimensão do distanciamento entre os objetivos e cronograma da reforma e o conhecimento e disposição dos professores.

Essa reforma do ensino médio, eu não vi nada de diferente de quatro, cinco anos atrás. Ano que vem o que eles podem fazer? É condensar as disciplinas e eu vou ter que dar Matemática, Química e Física? Eu não sei se isso vai melhorar porque eu não sei Química e muito menos Física. (Professora de Matemática)

Não estou sabendo ainda o que vai acontecer. Só escuto falar, bochicho que vai diminuir aula. (...) Veio uma que trabalha na Delegacia de Ensino esta semana na [reunião] HTPC e falou que vai mudar, mas não sabe o quê, não sabemos nada... Falou que vai mudar, vai mudar muita coisa, mas não falou o quê. (...) Nem ela sabia. Então, nós professores estamos assim, perdidos. (Professora de Química)

Essa falta de comunicação e de transparência das decisões dos órgãos centrais, já aqui exemplificada por meio das vozes do corpo diretivo, tem ainda outros desdobramentos. A professora de História relatou-nos sua experiência de trabalho junto à Diretoria de Ensino da região. Em seu depoimento, ela sugere ter havido censura político-ideológica ao seu trabalho. Em suas palavras:

Eu sou um pouquinho da ala mais contestadora e não fui muito bem... o trabalho era bem feito, o pessoal reconhecia, mas não estava bem da forma como eles enxergavam. (...) Nós escutamos o seguinte: ‘se vocês estão aqui vocês têm que vestir a camisa da Secretaria da Educação’. A educação não poderia ser um espaço criativo, contestador e crítico. Teria que ser orientado da forma como eles estariam pedindo e eu não aceito isso. Eu achei melhor me retirar. Não posso estar dentro de um grupo que não aceita divergências. E não fui só eu. Foram diversos na mesma época. (...) [A censura] não é tão direta [como no tempo do regime militar] porque naquela época você sabia com quem estava discutindo. Agora, não. Ela é velada só que apresentada de forma “ou você vai fazer ou você vai ser encostada. (...) A gente percebe que o trabalho da gente tinha reflexo. No primeiro curso que eu montei, eu pensava em atingir 30 professores. Eu tive que abrir 120 vagas, de tanto que foi a corrida. E a gente percebe que não agrada quando começa aquele movimento com aquele curso”. (Professora de História)

A progressão parcial, oficialmente instituída no Ensino Médio, está equiparada à progressão continuada e, como tal, transformada, como já discutimos, em promoção automática. A inovação sofreu, por parte dos professores, as mesmas duras críticas já

expressas pelo corpo diretivo. Houve unanimidade dos docentes entrevistados quanto aos efeitos, em sua opinião, extremamente perniciosos dessa nova sistemática de avaliação. O tema é tão polêmico e as resistências tão fortes que julgamos conveniente transcrever mais longamente as opiniões dos docentes.

Você finge que dá aula, o aluno finge que aprende, vai todo mundo passar. Não tem uma cobrança. O único ponto que é exigido é a presença. Eu tenho alunos que respondem à chamada e não trazem nem caderno. (...) Na verdade, você dá aula pra meia dúzia de alunos que vêm na sua mesa pra tirar dúvida. O restante quer é presença pra passar de ano. (...) Pra reprovar em faltas tem de ser na somatória de todas as disciplinas para o aluno ser reprovado. Se o aluno resolver não assistir Matemática, ele não vai ser reprovado, ele vai ter de fazer uma “depê” [fica em “dependência”, ou seja, é sujeito à progressão parcial, quando é promovido, mas deve fazer uma ou mais disciplinas na série anterior] e essa depê é uma coisa muito questionável, porque [o aluno] vem em alguns horários com o professor que nem é da disciplina, ele faz um trabalhinho e passa. Estou sentido este ano que o aluno tem a nítida impressão que não precisa estudar... No ano passado um aluno (...) disse ‘a escola pra gente é um clube’. Eles vêm aqui, batem papo, vez ou outra jogam futebol, sentam na cantina. É um clube... Se você levar a coisa a ferro e fogo, você não aprova ninguém, é uma vergonha. Você tem que meio que levar na maciota. Os alunos que têm interesse procuram, mas é minoria. (Professora de Matemática)

Acho que [a promoção automática] só contribuiu para piorar. (...) Eles já não ligavam muito, agora então que eles sabem que vão passar (...) eles não estão nem aí. E na prova dão risada na sua cara. (...) “Hoje tem prova? Nem sabia”. (...) Desinteresse total. (Professora de Química)

Não adianta tapar o sol com a peneira. (...) Eles [os alunos] sabem que está tendo uma flexibilidade com isso. (...) [O efeito] é desinteresse... Se você estiver a fim de estudar, você estuda, se não, não estuda e passa da mesma forma. A verdade é essa. (Professora de Português)

Tem um 3º colegial de manhã que tem 40 alunos. Você entra, tem uns 10 alunos [presentes] que nem sequer copiam a matéria. Nem a minha, nem a de Matemática, nem de Química, nenhuma. Eles falam que vão passar em janeiro [no curso de recuperação de três semanas em janeiro]. [As aulas de] reforço [dadas durante o ano] quem dá é outro professor [não o professor da disciplina], mas nem isso eles fazem. (...) E não vão fazer nada e estão formados. Sabem que vão passar em janeiro. (...) O professor [das aulas de reforço] veio me procurar: “o que fazer com aquela turma? eles vêm pra aula de reforço e não trazem a sua matéria porque não copiaram”. O cara vem pra aula de reforço e não traz um lápis, não traz um caderno, não traz nada. (...) Eles realmente não querem nada. Não existe o menor interesse. Se fosse só uma disciplina, vá lá, mas é em todas as disciplinas. (Professor de Física)

Há uma contestação muito grande por parte de todos os professores da escola. Na minha opinião, eu acho que a teoria é muito boa. Eu apoio essa teoria, (...) só

que na prática a teoria é sempre outra, na prática ela não bate. Ela deixa de ser progressão continuada e passa a ser “promoção automática” e aí a coisa enverga, não dá certo. (...) Para o aluno é péssimo, porque nós temos alunos da 5ª série que não saíram da fase ... (Professora de História)

Embora as conseqüências perversas da reprovação (como a deterioração da auto-estima do aluno, aumento do desinteresse pelos conteúdos escolares e evasão) estejam bastante claras para a maioria dos educadores, a questão da promoção automática (seja chamada de progressão continuada ou progressão parcial), instaladas na escola, constitui ponto polêmico, principalmente pela forma como vem sendo instituída. Mais adiante voltaremos ao tema. Por enquanto, vale registrar que, na escola focalizada, a quebra dos antigos padrões de avaliação não tem mobilizado o corpo diretivo e os docentes para um novo enfoque de todo o processo. Muito pelo contrário, ao lado das críticas, registramos um conformismo e uma forte justificação do “faz de conta” pedagógico. Parece-nos que essa situação deve ser considerada na discussão do argumento de que a abolição do antigo sistema de reprovações é a primeira condição (tanto sob o aspecto lógico, quanto cronológico) para a reforma estrutural da escola (Paro, 2000)⁴.

Quanto ao PEC (Programa de Educação Continuada), apenas uma professora participante se manifestou. Sua opinião não corresponde à avaliação negativa do programa feita pelo corpo diretivo. Disse essa entrevistada, professora de Português: *“Acho uma pena ter acabado. Na minha área, estava muito interessante”*. Confirmando seu bom julgamento, sua queixa se referia à pequena duração do projeto e ao término repentino do mesmo. A professora de História, que não havia participado do programa, tinha as mesmas informações ouvidas de colegas de sua área: *“Eles acham que foi um programa truncado. Eu ouvi bastante comentário... dizem que estava muito bom na área de História. Aí, de repente, parou de vir a verba (...) e os professores não tiveram continuidade”*.

A valorização de uma boa formação em serviço está presente na voz do professor, que chega a reconhecer fragilidades de seu trabalho. Nas palavras da professora de Matemática: *“talvez os professores [das escolas particulares] sejam mais capacitados...*

⁴ V.Paró trata da progressão continuada, principalmente, no Ensino Fundamental. Em nossa concepção, há que tratar a avaliação nos dois níveis (Fundamental e Médio) de formas distintas, principalmente pelas diferentes fases de desenvolvimento cognitivo, social e emocional das faixas etárias correspondentes. Nossa discussão em todo o texto refere-se apenas à promoção automática como vimos estar se instalando no Ensino Médio.

tenham uma capacitação mais contínua. A gente [na escola pública] sabe que tem que fazer, mas não sabe muito bem como fazer”.

A falta de formação do professor se transforma em desânimo diante das dificuldades e em incompreensão da forma como sua disciplina pode ser útil para o aluno que não tem perspectivas de entrar para a universidade. Ainda conforme a professora de Matemática:

Eles [os alunos] falam: “Eu quero o diploma, dona. Eu não vou continuar, não tenho condição de fazer faculdade. Isso que você está me passando, onde é que vou usar?”. Sinceramente, [ele] não vai usar. Vai usar se for biólogo, engenheiro, matemático, porque no dia-a-dia deles não tem como. Ele não vai usar mesmo e se ele souber usar bem a calculadora no que ele está fazendo, o pessoal do comércio, ou se souber digitar, os alunos que não vão prosseguir não têm necessidade de usar o raciocínio. É uma coisa muito mecânica... O computador, você vai lá, digita o código e sai tudo pronto. Calculadora, consulta a tabelinha, digita o índice e sai tudo pronto. Eu estou perdida, sinceramente, e está muito complicado.

Nesse contexto, de falta de formação pedagógica e conseqüente desânimo, o planejamento não é entendido como forma de relacionar o currículo prescrito com os interesses dos alunos. Ao contrário, embora seja apenas formal, sem validade prática, o planejamento pode também servir de desculpa para que o professor não atenda as necessidades dos estudantes. Assim, o curso de Matemática parece direcionar-se para a preparação ao vestibular, embora a grande maioria dos alunos não tenha essa pretensão.

...a LDB diz que a gente tem de preparar pra vida. Eu não sei o que é preparar o aluno pra vida, pro mundo do trabalho. Eu não sei até que ponto a gente está fazendo isso porque o material que a gente usa, queira ou não, a gente tenta preparar o aluno pro vestibular, apesar de que isso não é prioridade da escola pública. A gente não pode ficar aí sem planejamento de forma alguma. Só que é o que a gente acaba fazendo. Quando rende um pouco a sua aula é parecida com a aula de um cursinho. (...) Se a gente encontrasse uma forma de trabalhar com esses alunos do noturno de uma maneira diferenciada, com conteúdos que fossem mais condizente com o dia-a-dia deles, talvez o aproveitamento fosse um pouquinho maior. Mas a gente está preso ao um planejamento. (...). É uma coisa imposta e a gente fica de pés e mãos atadas, não tem muito o que fazer. (Professora de Matemática)

Quando há formação mais adequada, o professor não se sente tolhido pelo planejamento. Ao contrário, adapta os conteúdos aos interesses do aluno e à ampliação de seus horizontes. Nesse sentido, a professora de História pareceu dispor de maiores recursos didáticos para atuar mais produtivamente: *“trabalho com cidadania e ética bastante, porque estou trazendo pra eles ampliação daquilo que a gente já está falando*

e está exemplificando. (...) Terminei o conteúdo de História Contemporânea (...) e a gente trabalhou com notícias do dia. Os alunos fazem seminários e apresentam todos os temas da contemporaneidade”.

A fragilidade da formação docente reflete-se em outros aspectos. Por exemplo, a adoção de classes de aceleração chegou a desestruturar a coordenadora pedagógica (que exerce a docência em outra escola), que assim se expressou sobre sua experiência:

Eu tenho uma experiência dolorosa com classe de aceleração, o ano passado eu peguei uma 5ª série; colocaram uma classe, 30 alunos de aceleração, eu comecei a entrar em parafuso, quando eu não saía chorando, eu saía desesperada, eu não tinha psicologia, eu não tinha metodologia, eu não tinha nada, eu não podia virar as costas pra lousa pra conteúdo, porque eles não sabiam ditado, aluna assim que ameaçava outra aluna na parede, eu comecei a falar assim: “se puser a mão nela você apanha!” Coisa que eu falava, meu Deus, eu nunca fiz isso, não faço isso nem com o meu filho, intimidar o menino, que se ele colocasse a mão no colega ele ia apanhar de mim, sabe assim...Eu adestrar bichinho, eu comecei a entrar em pânico, até queria desistir porque...Aí o Diretor falou: “não, é seu cargo, você não pode desistir!” Falei: “mas você não pode fazer isso comigo, eu tô me frustrando”. Daí então, aí eu faltava, eu tirava licença, abonava, outro dia eu pegava atestado médico, porque eu não conseguia... É uma classe todinha de aceleração junta, esse ano, o que eles fizeram, eles misturaram, porque lá tava homogênea (...) Ficaram salas heterogêneas, estão deixando menos o professor louco... (coordenadora pedagógica, que é professora em outra escola)

Até mesmo a professora que nos pareceu bastante eficiente (inclusive por declaração do corpo diretivo e de alunos) também narrou sua incapacidade de dar o programa de 5ª série para uma turma de alunos egressos de classes de aceleração, os quais, segundo ela, teriam problemas psicológicos e seriam analfabetos.

Professora de História: ...era uma 5ª série problemática ao extremo. Ninguém conseguia dar aula nessa classe. Não conseguia sequer fazer um grupo. As crianças vinham de 3ª e 4ª série de classe de aceleração. Só que essas crianças não tinham problema só de aceleração, problemas de conteúdo. Elas tinham problemas muito mais graves que deveriam ser solucionados paralelamente com esse trabalho. Deveria ter um trabalho muito bem direcionado pra que se pudesse trabalhar com essas crianças. Eram crianças que tinham problemas psíquicos graves. Algumas inclusive nós encaminhamos porque quando eu vi aquilo...um dia eu sentei em cima da mesa, fiquei com o braço cruzado e fiquei olhando. 35, cada um com um problema mais sério do que o outro, eles se xingavam de todos os palavrões possíveis e eu me neguei a berrar com eles senão eu estava entrando no mesmo esquema. Não tinha condição e eles também não me ouviram.
Entrevistadora: E eles já haviam passado pelas classes de aceleração e estavam na 5ª série.

Professora de História: Isso. Só que nenhum deles sabia escrever. Esse caso que eu estava dizendo é o caso específico dessas crianças que quando escreviam parecia polonês. Elas não conseguiam juntar as sílabas ainda colocando a vogal. Elas emendavam tudo.

Embora saibamos que a “medicalização” de problemas pedagógicos tem, tradicionalmente, constituído um sistema de defesa dos professores diante de sua incapacidade de lidar com alunos que não se adaptam facilmente aos esquemas escolares, é necessário reconhecer que pode haver realmente características individuais extremas que chegam a exceder as atribuições da escola regular. De todo modo, os depoimentos acima dão a dimensão de situações estéreis decorrentes de uma política que pretende promover saltos de aprendizagem, de modo a regularizar o fluxo escolar, sem criar condições suficientes, materiais e técnicas, para sua correta implementação e acompanhamento.

A diferença da qualidade da formação docente pode surgir de outros dados registrados. Por exemplo, ao serem questionados sobre o que, em sua opinião, seria um bom e um mau aluno, pudemos distinguir dois tipos de resposta. A professora de História, que nos pareceu melhor equipada de recursos técnicos e didáticos, enfatizou o interesse do aluno, sua curiosidade e autonomia:

Pra mim, um bom aluno é aquele capaz ... eu não me incomodo que ele fale bastante, se mexa bastante, isso pra mim não tem muito importância, desde que na hora em que está escutando uma explicação ele fique quieto, pra poder estar absorvendo alguma coisa. É aquele aluno que está interessado no assunto, que procura emitir sua própria opinião... é o aluno que procura pesquisar.

Outro professor, que talvez não esteja tão preparado didaticamente, mencionou, além da assiduidade e conteúdo, o comportamento ou a “educação”, como elementos característicos do bom aluno. Embutida na valorização da “educação” do aluno, provavelmente está a apreciação dos valores familiares que o jovem traz para a escola. Em outras palavras, sabe-se que a aprendizagem, tal como exigida pela cultura escolar e por seus códigos, está muito relacionada aos valores e às disposições cognitivas que as camadas médias da população transmitem aos filhos na constituição do que se tem denominado de “socialização primária”. Nesse sentido, a referência à “educação” como característica do bom aluno, pode ser interpretada como corolário do discurso, aqui já registrado, que imputa às condições das famílias “pobres e desestruturadas” as dificuldades da escola..

A melhor formação pedagógica aparece no discurso docente quando, apesar de todas as dificuldades, o professor afirma sua realização pessoal na sala de aula. Nas palavras da professora de História: “*eu amo sala de aula. Esse é meu problema. Eu gosto de dar aula e me sinto bem dentro de uma sala de aula*”. Essa professora também é voluntária na preparação de um grupo de alunos para o vestibular. Sendo sua competência reconhecida por seus pares, chegou a ser convocada pela Diretoria de Ensino para trabalhar em oficinas pedagógicas, onde desenvolveu cursos muito concorridos por dois anos. Como já vimos, sua postura crítica parece ter originado seu afastamento da Diretoria de Ensino. Em nossa avaliação, nesse caso específico, a competência técnica e o compromisso político caracterizam um trabalho docente produtivo e diferenciado, infelizmente raro na escola pública estadual e, ao que parece, desvalorizado por órgãos intermediários da administração.

Em uma comparação mais pormenorizada entre a escola pública e a privada, os professores, ao contrário do corpo diretivo, não valorizaram a relação interpessoal que, na opinião do primeiro grupo, como já vimos, seria melhor na pública. Para os professores, a maior diferença entre os dois tipos de rede está na formação docente, no número de aulas e no material didático disponível.

Aqui [na escola pública], tudo tem que ser passado na lousa. Se você pedir 1 real para fazer uma apostila, 10 alunos pagam, o resto não paga. (...) Quando você perguntou da diferença entre a escola pública e a particular, eu acho que a particular ela já está sabendo trabalhar um pouco mais isso [o raciocínio dos alunos], e tem mais material, mais recurso, talvez os professores sejam mais capacitados pra isso, tenham uma capacitação mais contínua. (Professora de Matemática)

... lá na escola particular eles tem quatro aulas de Física, quatro de Química, quatro de Biologia, tem laboratório à tarde, aqui os coitados tem duas aulas por semana de Física, Química, Biologia duas, e ainda diz que vai diminuir. (...) Ciências mesmo eram quatro aulas por semana passou pra três, três aulas eu não dou tudo que eu dava antes com quatro, entendeu? (Professora de Química)

[Na escola particular] você tem mais vontade [de trabalhar]. Tem mais material didático, você tem um leque de oportunidades pra trabalhar com alunos na sala de aula e fora. O Estado, infelizmente, não oferece isso. (Professora de Português)

Solicitados a explicitar a diferença entre o ensino diurno e o noturno, houve discrepância entre os cinco professores entrevistados. Para quatro professores, o

rendimento dos alunos do diurno é bem maior, já que eles têm uma formação mais sólida, mais tempo para o estudo e estão mais interessados, alguns porque pretendem prestar vestibular e continuar os estudos. A professora de Matemática, que só dá aula à noite, mostrou-se muito céptica com relação ao ensino noturno:

Á noite é meio que um mundo à parte na escola do Estado. Você finge que você dá aula, o aluno finge que aprende, vai todo mundo passar. Não tem uma cobrança. O único ponto que é exigido é a presença. Eu tenho alunos que respondem à chamada e não trazem nem caderno, pra você ter uma idéia. Na verdade, você dá aula pra meia dúzia de alunos que vêm na sua mesa pra tirar dúvida. (...) No colegial eu tinha turma no ano passado de manhã e a coisa funciona. (...) [no] noturno e é uma coisa vergonhosa, você vê 20%, 15% dependendo da disciplina.

Para o professor de Física, o curso noturno também tende a concentrar maus alunos, mas ele desloca o foco para a falta de educação em geral, reiterando o discurso, aqui já analisado, de imputar à origem familiar do aluno seu mau comportamento.

A diferença é brutal. Todos os alunos - vou colocar entre aspas - que são maus elementos no diurno, passam pro noturno, independente da família ser boa ou ruim culturalmente. No noturno, a gente pega muitos alunos aqui do arrabalde. Se for perguntar qual a formação dos pais, é zero. O aluno entra aqui realmente sem educação total. Desde tratamento com os colegas e com os próprios professores. Baixo escalão, é horrível. (...) Dependendo da faixa etária deles, eles não têm como extravasar. No serviço, tem que obedecer como um carneirinho. O único lugar que vão poder extravasar é aqui na escola.

A professora de Química foi a única que considerou os estudantes da noite mais interessados, pelo fato de serem, na maioria, alunos que trabalham.

Os do noturno, eles aprendem menos por que tem menos aulas (...) mas eu acho que eles são mais interessados, viu? Eles trabalham, eles sabem o quanto é difícil a vida, eles tem mais interesse do que os do diurno. (...) Trabalhando, dão mais valor pra vida, né? Os do diurno (...) tem de tudo, a mãe e o pai compram de tudo então, não tem muito interesse, não dão muito valor pra aquilo que poderiam aproveitar mais, né? [No noturno], eles vêem que a vida é dura né? Eles querem melhorar, então eles acham que com o estudo eles vão melhorar, vão ter melhores salários, tudo, eles pensam assim, né? Não sei se isso vai acontecer, mas eles pensam que eles vão melhorar estudando, então eles têm interesse.

Interessante notar a oposição entre os dois últimos depoimentos sobre a relação trabalho-escola. A professora de Química repete a opinião do corpo diretivo, quanto à maior responsabilidade do aluno que trabalha. O trabalho seria, então, o grande disciplinador ou motivador do interesse do aluno pelos conteúdos escolares. Para o professor de Física, no entanto, o fato do aluno trabalhar apenas transforma a escola em

território permissivo, espaço em que o jovem pode se livrar da rígida disciplina imposta pelas empresas. Provavelmente, ambos os docentes têm razão, dependendo do grupo ou dos indivíduos focalizados. Alguns trabalhadores podem acreditar na relação positiva “escola-ascensão profissional e social”, o que os levaria a empenhar-se mais nos estudos. Outros, talvez, já tenham se desiludido tanto com a capacidade da escola de qualifica-los para o trabalho e para a vida social mais ampla, quanto com a suposta “meritocracia” empresarial e social. Dai, o comportamento desafiador na escola, já que nem o empregador ou o meio social mais amplo tolerariam tais desvios.

Por uma questão de coerência, os alunos mais rebeldes talvez devessem ser aqueles melhor compreendidos pelos professores, uma vez que, de modo geral, os docentes revelaram sua total descrença na capacidade da escola em ajudar o jovem a inserir-se tanto na mundo do trabalho quanto na vida social em geral. Nesse quadro, a falta de formação adequada é reconhecida pelos próprios docentes e a contextualização dos conteúdos curriculares proposta pela reforma não encontra qualquer eco na prática escolar.

Quando a LDB fala que você tem que preparar o aluno pra vida, pro mundo do trabalho, isso pra gente é uma coisa muito abrangente. Vamos preparar pro mundo do trabalho, mas o que é? A gente tem uma vaga noção do que o mundo do trabalho está exigindo, mas tinha que ser passado pra gente quais são essas exigências. Esse intercâmbio talvez de disciplinas, a escola é meio que uma ilha, está um pouco desvinculada, por isso que é desinteressante pro aluno. Ela não faz uma ponte com o mundo do aluno, parece que é fechada, é ela pra ela mesma. É meio complicado. (Professora de Matemática)

Talvez falte conhecimento pra eu transformar tudo isso em prática. É muito trabalhoso você usar o construtivismo. Você fala assim pra mim: “Trigonometria”. Tem um ou outro problema que é mais parecido com o dia-a-dia deles. Mas a maioria dos livros que a gente usa são situações que não têm muito a ver com eles. Pode ser que tenha uma forma de ser feito isso, mas talvez por minha, incapacidade mesmo, eu ainda não sei. (Professora de Matemática)

Entrevistador: Você acha que o conteúdo da sua disciplina ajuda o aluno no trabalho dele de alguma forma?

Professora de Matemática: Não. De forma alguma. É completamente fora da realidade do aluno. Mesmo quando eu ensino ele a calcular juro ou porcentagem vai ser de uma forma diferente do que ele vai usar.

Acho que tem que ter um pouco mais de relacionamento com a vida prática do indivíduo e aquilo que ele tem que realmente saber aplicar, senão fica só um monte de coisa amontoada dentro de uma gaveta mesmo. Acho que ele tem que

fazer essa ponte. Isso é difícil para o professor com a formação que eles têm. E nem sei se também nas universidades por aí o pessoal... (Professora de História)

Adicionalmente, é preciso enfatizar que o desconhecimento do que se passa no mundo do trabalho e na vida profissional dos estudantes foi uma constante em quase todos os discursos dos professores. O seguinte diálogo é bastante revelador:

Entrevistador: Você acha que o conteúdo de sua disciplina os ajuda no trabalho?

Professora de Química: Acho que ajuda sim.

Pesquisador: Como você acha que isso pode acontecer?

Professora de Química: Ah, sei lá.

A função meramente credencialista da escola também é resignadamente reconhecida por alguns docentes.

E eu percebo que tem professores que faz muito tempo que dão aula e é o mesmo esquema. É lousa, é giz, e eu senti muita dificuldade na suplência este ano. Eu nunca tinha dado aula com pessoal mais velho. Às vezes eu me perguntava, tem pessoas da [nome da empresa], senhores que estão sendo cobrados agora o diploma do 2º grau. E eles falam: “Eu estou aqui porque eu preciso do diploma. Mas o que você está passando pra mim eu não vou usar”. (Professora de Matemática)

Mesmo que o aluno não saiba nada de um 2º grau – porque que tem aluno que sai do 2º grau sem saber sabe quase nada – ele vai lá procurar emprego, tá escrito lá “precisa do 2º grau”. (...) Então, mesmo que ele não aprende muito ele precisa do diplominha. (Professora de Química)

Outras vezes, sequer a função credencialista da instituição foi considerada suficiente para o mercado de trabalho, em vista de exigências concretas dos testes para contratação.

Nós vamos ter analfabetos. Já estamos tendo. Nós temos analfabetos saindo do 3º colegial, ingressando na faculdade. (...). Todas as grandes empresas estão dando curso de reciclagem lá dentro da empresa. E todo mundo fica com medo porque ninguém sabe se o resultado dessa reciclagem vai ser o não a demissão da firma. Já está acontecendo. (...) O que a gente está sentindo na pele é que, em algumas firmas, o aluno vai fazer uma entrevista e dão uma carta pra ele escrever. E o que se depara? O cara não consegue escrever duas frases e uma que tenha relação com a outra. Ele começa a escrever uma coisa em cima e a de baixo não tem nada a ver com a de cima. (Professor de Física)

A professora que nos pareceu mais preparada didaticamente também afirmou que a escola não tem relação com o trabalho do aluno, a não ser de uma forma ampla, por

meio da formação para a cidadania: “*eu acho que não tem uma formação direta pro trabalho, não. (...) Acredito que seja uma formação mais ampla, com a perspectiva de uma pessoa que olha de uma forma mais ampla pra sociedade, se enxergar como cidadão mesmo*”. Quanto às transformações tecnológicas e organizacionais na produção, disse que, embora no contato com alunos, os professores possam perceber essas mudanças, a maior preocupação dos trabalhadores-estudantes é outra: “*Acho que eles estão muito menos preocupados com a mudança técnica que eles têm que enfrentar do que em garantir o emprego, com ele não perder aquele emprego por causa da luta pela sobrevivência. Eles falam bastante dessa outra questão. Dos direitos que estão perdendo. Muitos não são contratados [trabalham sem carteira assinada]*”. Sendo nossa interlocutora professora de História e parecendo-nos uma profissional bastante competente e envolvida, analisamos seu depoimento como especificamente relacionado com o trabalho que desenvolve, explorando as possibilidades de sua área para a formação da cidadania.

Nossas questões aos professores incluíam o tema da última greve do magistério, sobre o papel da escola na formação da cidadania e opinião sobre a situação do País. A intenção era ter alguns elementos para analisar a postura do professor como profissional-cidadão. As respostas parecem que mapeiam bem um espectro que abrange desde uma avaliação contextualizada do movimento grevista e da situação do País, até um ceticismo quanto ao papel da escola e/ou um descompromisso profissional e social muito evidente, passando por uma crítica bastante severa (e realista) do magistério.

Eu sempre participei de greve. Desta vez, eu praticamente não aderi porque não senti que a categoria estava bastante embasada pra entrar de uma forma mais massiva na greve. Acho que tudo isso é a pressão econômica que está fazendo; há muito medo hoje em dia. (Professora de História)

A gente sabia que a Secretaria tinha condições. A falha da nossa greve é que o pessoal só se preocupa com condições financeiras e não realmente fazer melhoria na escola. (...) Deu aquele ajustezinho salarial todo mundo volta pra sala de aula numa boa e continua aceitando. Eu acho que a bandeira devia ser outra. Mas não é pedir a qualidade de ensino e esperar que eles mandem pra gente. Por que não contar já com algumas coisas existentes? No fundo existe uma convivência. Tem muitos professores que gostam da coisa como está. Não está sendo exigido. Alguém vem saber se o conteúdo que você está dando é o certo ou se você deu aquele conteúdo? Não existe fiscalização, está largado. E a gente sabe de coisas muito ruins no magistério. Um exemplo muito simples: a gente sabe de professor que nem dá aula. Nos dois sentidos. Aquele que entra em sala de aula e não dá aula, e os alunos também não reclamam porque está bom pra eles (...) E tem os

casos que o Estado toma conhecimento e faz de conta que não vê. A turma que se afasta por licença médica, que são vários, e vão trabalhar em outro lugar ganhando em dois lugares. (Professor de Física)

Eu não participei [da greve]... tantos anos de serviço, já participei de tantas greves, já tomei tanto na cabeça que cansei, sabe? Então eu decidi que eu não faço mais greve (...) primeiro, [porque] eu não gosto de repor aula em férias, férias eu quero descansar. (...) Terminou o ano letivo, tchau e benção, não quero saber. Então, o problema [de participar da greve] é a reposição. (Professora de Química)

Com os alunos do colegial a gente não tem muito contato com os pais. Às vezes eles falam, alguns alunos reconhecem. “Oh, dona, a senhora devia ganhar uns 5 mil pra agüentar o que a senhora agüenta”. Agora eu tenho mais contato com os pais desses pequeninhos [do Ensino Fundamental]. Eles valorizam, só que ao mesmo tempo eles jogam a educação dos filhos na mão da gente. Além de ser profissional da sua área e ensinar a sua matéria, você tem que moldar os alunos na parte da educação, de direitos e deveres. Não que a gente tenha de abrir mão disso porque tudo é mais ou menos casado. Não adianta só eu ser uma ótima professora de Matemática. É a tal da transversalidade que eles estão pregando. Só que jogam muito isso em cima da gente e não é só a gente. A gente está percebendo que eles vêm completamente mal-educados, no sentido de jogar papel no chão... Os pais valorizam mas estão valorizando até demais a gente, estamos brincando de super-heróis, não tá dando. Agora, o governo eu não sei. Não sei se o governo hoje em dia está valorizando algum profissional. Nesse episódio da greve, porque o governo fez o que fez? Porque a nossa greve foi uma palhaçada. A gente não se valoriza como profissional. A gente aceita muita coisa, se sujeita a muita coisa. Se a gente não se der o valor, os pais não vão valorizar, o Estado não vai valorizar. O Estado já percebeu que a classe de professores é uma classe enfraquecida. (Professora de Matemática)

Se perguntar pro aluno de 3º colegial, a maioria nem sequer assiste um jornal, não sabem nem o que está passando no país naquele momento. Jornal você chega na classe e pergunta, a maioria lê esportes, e as mulheres, horóscopos. Eles não lêem nada. Uma das diretrizes é fazer um projeto de ensino. Como você vai trabalhar num projeto com alunos que nem sequer lêem. Eles não conseguem ler, se sentem praticamente incapazes e quando fazem não conseguem interpretar o que lêem. E isso já chegou na faculdade. Mais do que nunca, a educação tornou-se elitizante. A educação sempre foi elitizante. No passado quando as escolas estaduais eram mais fortes, quem tinha condições intelectuais ia pra frente, quem não tinha ficava pra trás. Hoje, pelo dinheiro porque a classe alta não põe o filho na escola do Estado, estão todos em escolas particulares e em ótimas escolas particulares. (Professor de Física)

...então, agora, eles querem todos na escola, qualquer porcaria que pega aí fora enfia na escola, enfia na escola, mas ele não quer vir na escola, mas ele é empurrado pra dentro da escola. (Professora de Química)

Procuramos, neste texto, expor como diversas estratégias políticas dos órgãos centrais repercutem na unidade estudada. Nesse sentido, se, por um lado, os depoimentos acima indicam que as diversas iniciativas desses órgãos não têm sido capazes de quebrar conhecidos e antigos preconceitos de parte do magistério, que prefere atribuir as suas dificuldades técnico-pedagógicas a pseudo-deficiências dos alunos e de suas famílias, por outro, tais preconceitos, que são, principalmente, expressões de atitudes defensivas e da insegurança profissional, não podem ser analisados isoladamente, sem referência também às precárias condições de trabalho. Em outras palavras, os discursos transcritos, que contêm, sem dúvida, algumas afrontas a princípios democráticos e que, pelo menos em um caso, chega a insinuar uma decadência cívica, ética e profissional, só podem ser corretamente interpretados em contraponto às inúmeras facetas das políticas educacionais no que se refere à formação e valorização docente, avaliação do trabalho da escola, recursos materiais, didáticos e administrativos fornecidos, processos de decisão e comunicação, relações hierárquicas e institucionais, etc. Como tentativa de ampliar as perspectivas de análise, encerramos este item com os seguintes depoimentos, que dão dois exemplos significativos das dificuldades e frustrações dos docentes:

Tem sala que nós temos 45 [alunos]. (...) À noite já chegou a 50. 45 alunos e eu tenho 15 salas que eu dou duas aulas [por semana] em cada uma [tem um total de aproximadamente 600 alunos]. Eu me esforço bastante pra conseguir que os alunos dêem resultado. E não é fácil porque a gente se sobrecarrega. (...) É difícil, muito difícil [conhecer todos os 600 alunos e tratá-los como indivíduos]. (Professora de História)

Eu fiz UNESP, o que eu estudava! Tinha aula período integral, me matava, ficava noite estudando, pra dar aula pra essa molecada, pra ganhar mil reais por mês. (Professora de Química)

5. A VOZ DOS ALUNOS

Os alunos entrevistados, cujas idades variaram entre 17 e 22 anos, sendo três solteiros e um divorciado, provavelmente não representavam adequadamente o conjunto de seus colegas, principalmente porque os professores, incumbidos de dispensar os jovens das aulas para as entrevistas, parecem ter escolhido os estudantes mais aplicados ou os mais articulados. A verdade é que o grupo mostrou um viés bastante acentuado: são filhos de família de classe média, dois trabalham em empresa do pai e uma trabalha em uma escola de idiomas em tempo parcial. Essa jovem afirmou que não precisaria trabalhar,

mas o faz apenas porque lhe é conveniente. É a única dentre nossos interlocutores matriculada no período matutino, o que lhe permite participar das aulas extras para preparação para o vestibular ministradas voluntariamente pela professora de História. Essa mesma estudante sempre frequentou escola pública e seus colegas entrevistados já foram alunos de escola particular em diferentes épocas. Os quatro pretendem seguir estudos em nível universitário e têm condições financeiras para pagar um curso preparatório. Todos já fizeram cursos livres, pagos, de inglês e/ou computação. O pai de um dos entrevistados é engenheiro. Os pais dos demais têm formação de nível médio. Outra característica do grupo é o hábito de leitura, inclusive de jornal, o que, com certeza, o diferencia da média de alunos do ensino médio de escola pública. Adicionalmente, a aluna que nos pareceu mais articulada e crítica tinha uma história familiar de participação e militância política, o que, sem dúvida, constitui um diferencial muito significativo quanto ao “capital cultural” que essa estudante traz para a escola.

Apesar de não representarem o aluno-trabalhador pobre, mais frequente nos cursos noturnos do ensino médio da rede, as opiniões e informações de nossos entrevistados podem contribuir para a construção de um painel significativo de uma escola pública sob a perspectiva de jovens alunos.

Viu-se que, na escola focalizada, há forte heterogeneidade do alunado do curso noturno. Essa característica deve-se, provavelmente, ao fato de se tratar de estabelecimento tradicional na cidade, localizada em bairro não periférico e frequentada em sua origem por estratos médios da população. A ampliação da diversidade das camadas sociais atendidas pela escola ainda não afastou alguns filhos da classe média. Essa heterogeneidade é mais comum em escolas tradicionais de boa reputação, principalmente em cidades do interior. Esse cruzamento cultural e econômico, no entanto, não é aproveitado pelos professores para melhoria da qualidade. Tudo parece homogeneizado pelo nível cultural menos elaborado. Não há, também, qualquer projeto para trabalhar a convivência social em meio à diversidade. No grupo de alunos, a heterogeneidade parece reforçar a conhecida tendência da cultura jovem para a segmentação. Nas palavras de um entrevistado: “*porque aqui tem três gangues: tem os rap, tem os sertanejos, tem os boyzinhos... mas tem uma diferença e o pessoal não se enturma um com o outro*”. Essa segmentação pode ser uma das causas de não existir na

escola o grêmio escolar.

A descrição que os alunos que fizeram da disponibilidade e do uso de recursos confirma a indigência material e didática já descrita por outros entrevistados. Em suas palavras: *“vídeo passa de vez em quando”, “os dois computadores existentes não estão disponíveis para os alunos”,* e livros, os professores não usam *“usam apostilas... e as apostilas o pessoal já reclama de pagar”*. *“A biblioteca até que é boa, apesar de os alunos não terem o costume de freqüentar... ninguém aqui tem o costume de ler. Falta um incentivo para eles lerem e freqüentar a biblioteca, porque ela tem bastante livro”*. Trabalho de consulta a livros: *“dificilmente tem”*. *“Os laboratórios não funcionam”*.

Nesse deserto didático-pedagógico, acrescido da precária formação docente, os conflitos entre alunos e professores não são raros. O desrespeito dos estudantes por seus mestres (ou o despreparo e falta de autoridade e liderança dos professores) revela-se de diversas formas. Como relataram os alunos: *“...levaram o professor ao ridículo, faziam bagunça... jogava giz e ele não conseguiu... até uma amiga minha falou assim [para o professor]: ‘grita com eles, faz alguma coisa’”*. *“A professora de Português... a turma não gostou dela, ela não agüentou a classe e chorou”*. *“O professor está lá na frente e é um coitado. O aluno xinga ele, fala o que quer e chega na direção passa a mão na cabeça do aluno, vem o pai e joga um chavequinho aí e fica por isso mesmo”*.

Apesar dessas situações improdutivas e conflituosas, parece haver “ilhas” de eficiência. Algumas disciplinas foram reiteradamente mencionadas pelos depoentes como de bom rendimento. Há, também, a valorização de “cobranças”, inclusive de provas. Os professores que priorizam pesquisa não são levados a sério: *“o método dela não funciona. É um método muito bom porque cutuca você pra ir pesquisar, só que não funciona. Um copia do outro... eu dava prioridade pra outras matérias que ia ter cobrança [prova]”*.

Apesar dessa valorização das “cobranças”, as obrigações escolares não se estendem fora do horário estrito das aulas. Não há tarefas para realizar em casa. Conforme expressou um de nossos interlocutores: *“Eu não estudo, não dá tempo. E aqui não há necessidade”*.

Pelo menos para o grupo entrevistado, aparentemente bastante diferenciado da média, como já mencionamos, são valorizadas as discussões de temas da atualidade, que docentes de certas disciplinas (Filosofia, História, Geografia) desenvolvem.

As únicas referências que os alunos têm da reforma do Ensino Médio dizem respeito à redução de aulas de determinadas disciplinas e ao novo sistema de avaliação. As críticas à eliminação de aulas foram muito duras:

É ridículo. É cômico. Primeiro eles reduzem aula...Reduziram basicamente o que? História e Geografia, que é o que forma cidadão. Química, Física, Biologia, que é o que aprova no vestibular basicamente. O que eles deixaram? Português e Matemática que é que tem mais aulas, 4 aulas de 50 minutos hoje em dia. Antigamente era uma hora, a gente entrava na escola às 7 horas e saía 12h20. Hoje a gente entra às 7h10 e sai 11h45. (...) Eles [o governo] querem extinguir o Ensino Médio. Está acabando com tudo. Eles estão deixando, pra não acabar de vez, Português e Matemática, pra saber escrever seu nome e contar seu salário quando receber.

As críticas ao novo sistema de avaliação (progressão continuada ou progressão parcial, no caso do Ensino Médio) também foram unânimes.

Primeiro que a escola em geral tem ordens do governo do Estado pra não reprovar aluno. Obviamente a direção passa isso pros professores. Os professores abrem um leque de coisa pro aluno fazer e conseguir tirar um C. O aluno vai mal nessa prova [e pensa] “Pra que eu vou estudar se ele vai me dar uma recuperação, pra que eu vou estudar pra recuperação? Depois eu faço um trabalho de cópia. Pra que eu vou fazer um trabalho de cópia? Depois eu entrego duas questões. Pra que eu vou entregar duas questões? Eu venho fazer recuperação em janeiro. Eu vou passar de ano mesmo”. Quem vai se preocupar? Quem não tem a consciência não vai se preocupar.

São justamente as formas de avaliação e o número de aulas acima descritos os fatores que, na visão dos alunos, mais diferenciam a escola pública da particular.

As relações entre escola e trabalho foram analisadas sob dois ângulos pelo grupo: (a) como relação direta entre os conteúdos aprendidos na escola e as exigências do mercado de trabalho; e (b) como formação mais ampla para o mundo do trabalho. Sob a primeira perspectiva, concordaram que a escola não tem competência para preparar o jovem para enfrentar o mercado, embora alguns conteúdos de algumas disciplinas possam auxiliar no desempenho em determinados postos de trabalho. Quanto ao desenvolvimento das competências e/ou habilidades, tão presentes no atual discurso educacional, nossos

interlocutores afirmaram que alguns professores tratam de discuti-las com os alunos, mas não há condições objetivas para desenvolvê-las.

Nesse contexto, as avaliações que o grupo fez sobre o papel da escola e as sugestões para melhorá-la formaram um amplo espectro, que abrigou: (a) atribuição de culpa dos estudantes (“o que *eles querem é o diploma e empurram nas coxas*”), (b) críticas aos docentes (“*tem professor que incentiva, vai e faz, mas a maioria não incentiva o aluno em nada. (...) Tem professor que fala assim: ‘você não quer aula, problema é de você. O meu está garantido já’. Isso desmotiva mais ainda os alunos*”), (c) críticas às políticas dos órgãos centrais e à administração da escola (“*esse negócio de não repetir de ano devia acabar e exigir mais do aluno. (...) Deveria ser mais rígido na questão da disciplina dentro da sala. Devia dar mais autoridade para o professor*”).

A aluna que consideramos mais articulada opinou que a escola faria bem seu papel se trabalhasse para formar o cidadão. Essa seria também uma formação ampla para o mundo do trabalho.

Acho que o aluno aqui tem que falar de política e de economia. (...) O professor devia trazer uma revista, um jornal para debater na sala de aula, pra forçar o aluno a pensar em alguma coisa. (...) Ela [a escola] formando cidadãos, pessoas críticas e conscientes já dá. (...) Formando pessoas conscientes, o aluno não vai ficar na escola caçando mosquitos. Já vai saber que ele está ali porque tem que aprender, ir pra uma faculdade, que ele tem que ser profissional porque tem que trabalhar. (...) Acho que só dando um pouco de consciência já é tudo. A partir daí as coisas vão indo.

Essa mesma aluna, no entanto, estava ciente da distância entre a realidade da escola e o ideal de formação cidadã e participação política.

Se eu começar a manifestar opinião política e começar a fazer alguma coisa, eles vão me internar. [Vão dizer] “essa menina é louca”. Professores vão se surpreender e falar “que legal, vou apoiar”. Só que os alunos ... se eu passar de classe em classe [e disser] “pessoal, vamos fazer alguma coisa, vamos fazer um trabalho, vamos montar um grupo” vão falar “essa menina é louca”, não tem o que fazer.

Dois de nossos entrevistados se manifestaram sobre a última greve dos professores. Ambos não aprovaram o movimento, mas ressaltando motivos diferentes. Um deles achou que os professores, apesar de ganharem pouco, devem “*dar graças a Deus*”

porque têm um emprego” e não devem exigir mais. Esse aluno também opinou que alguns professores não mereceriam nem o pouco o que ganham. Outro estudante destacou, além do prejuízo para dos alunos, a sua inutilidade, pois os professores voltaram ao trabalho sem nada conseguirem: “você vai fazer greve, você vai prejudicar você, os alunos... não sei se vale a pena todo esse trabalho por causa de uma reivindicação... reivindique, mas de outro jeito”.

6. A POLIFONIA DE VOZES E SEU SIGNIFICADO

A transcrição e a análise parcial dos depoimentos dos atores da cena escolar, realizadas nos itens anteriores, possibilitaram a montagem de um quadro amplo, o que permite agora uma articulação das análises parciais. Para essa análise-síntese, recorri às seguintes categorias: 1) recursos materiais e didáticos, 2) dinâmica administrativa e didático-pedagógica, 3) relações entre os três grupos: administração/professores/alunos e as relações escola-comunidade, 4) relações educação-trabalho e 5) relações escola/órgãos centrais e relação da escola com a reforma do Ensino Médio implementada pela Secretaria.

6.1) Recursos materiais e didáticos

A carência material e de recursos didáticos é muito evidente. A principal lacuna é, sem dúvida, a ausência de livro didático. Alguns professores tentam remediar essa precariedade por meio das famigeradas “apostilas”. Nem esse pobre recurso, no entanto, é freqüente, uma vez que não há dinheiro para a reprodução do material. Sabe-se que a formação docente deficitária, comum em nossas escolas, pode ser pelo menos um pouco mitigada por meio do uso de livros didáticos de boa qualidade. Quando os alunos não têm acesso a esse recurso básico, ficando dependente apenas da palavra do professor, a motivação para aprendizagem e o leque de possibilidades de compreensão e de ampliação do conhecimento ficam absolutamente prejudicados.

Nesse cenário, o não funcionamento do laboratório de Física e Química e a não existência de computadores para iniciação dos alunos nas técnicas da computação é apenas conseqüência esperada da penúria do financiamento da Escola Média.

No entanto, a ociosidade da biblioteca, que parece ter um acervo, senão atualizado, pelo menos razoável, e o pouco uso da sala de vídeo são sintomas da apatia didático-pedagógica da escola. Sem qualquer projeto coletivo ou uma orientação pedagógica específica, como informou o próprio corpo diretivo, cada professor é uma ilha e, desestimulados, não utilizam, ou utilizam pouco, os poucos recursos disponíveis. Por outro lado, o uso dos equipamentos existentes também não é facilitado pelas condições materiais da escola. Sem espaço para cumprir novas exigências do currículo, como aulas de reforço ou do programa de progressão parcial, as salas da biblioteca e de vídeo são também usadas para essas finalidades. Como resultado de toda a situação, a aridez da lousa, do giz e a voz cansada do professor de jornada tripla são os únicos veículos disponíveis aos alunos para acesso ao saber indispensável à sua atuação como trabalhadores e cidadãos.

6.2) Dinâmica administrativa e didático-pedagógica da escola

Sabe-se que o funcionamento em três turnos é de molde a quebrar a continuidade administrativa e pedagógica das escolas, uma vez que não é possível que os mesmos administradores e técnicos estejam presentes o tempo todo. Na escola estudada, a supervisão administrativa era dividida entre a diretora e as suas duas vices, ficando cada uma responsável por um turno, embora a diretora estivesse presente nas “mudanças de turno” ou em um turno completo e parte do tempo nos outros dois. Nesse esquema, a tendência é haver certa diferença entre os turnos, cada um refletindo mais a maneira de conduzir do responsável de plantão. No entanto, afogadas em procedimentos burocrático-administrativos e sufocadas pelos problemas do dia-a-dia, não pareceu que houvesse diferença entre as três administradoras na condução a escola. O distanciamento da função pedagógica e didática da escola era o mesmo para todas. Além de “apagar os diversos incêndios diários” (conflitos entre alunos e entre estes e os professores, atendimento individual de alunos, ausência de professores e de outros funcionários, falta de material mínimo para o funcionamento da escola, atendimento de pais etc.), um enorme tempo é dedicado ao preenchimento de papéis e fornecimento de dados para os órgãos centrais.

No período em que visitamos a escola, a previsão era de que os problemas

administrativos estavam prestes a entrar em uma situação mais caótica. A base para esse pessimismo geral, como já vimos, era o fato de que, em pleno mês de agosto, a diretora, por meio de concurso de remoção, estava pronta para entregar seu posto para outra pessoa, removida também de outra escola. Essa sistemática, de mudança de quadros em pleno ano letivo, não tem qualquer justificativa racional e é, sem dúvida, mais um motivo para a descontinuidade administrativa e fragilidade das equipes escolares.

Outra dificuldade registrada e já comentada diz respeito às alterações na grade curricular, determinadas pela Secretaria. A diminuição do número de aulas de algumas disciplinas (e o aumento de outras), além de criar comoção geral na rede, principalmente pela forma como foi instituída, ocasionou mudança no quadro da escola. Há professores que devem completar sua carga horária em outras escolas. Outro grave inconveniente é o grande aumento de número de alunos atendidos por determinados professores. A professora de História, por exemplo, para completar sua carga horária, em vista das poucas aulas que deve dar para cada turma (duas por semana), é obrigada a lecionar para 15 turmas, o que perfaz mais de 600 alunos sob sua orientação. É evidente que a qualidade de ensino fica ainda mais precarizada com tal relação quantitativa professor/aluno. É nesse quadro que se espera que o professor conheça seus alunos, trate-os como indivíduos, faça uma avaliação constante dos avanços e dificuldades individuais, adapte o conteúdo de sua disciplina às necessidades de grupos heterogêneos e distintos, adote metodologias interdisciplinares sofisticadas e introduza o conjunto dos (600) estudantes ao conhecimento socialmente acumulado.

Adicionalmente, a voragem dos problemas administrativos e burocráticos engolfa também a coordenadora pedagógica, que funciona mais como auxiliar administrativa e, na melhor das hipóteses, como orientadora no atendimento individual de alunos. O espaço semanal reservado para reuniões pedagógicas é gasto com problemas gerais, administrativos e de organização. Ficou muito claro que não há qualquer orientação pedagógica na escola. O programa “TV escola”, reputado por órgãos oficiais como excelente instrumento de formação docente em serviço, foi considerado desinteressante e “irreal”. As tentativas de envolver os professores na dinâmica da programação têm se revelado inócuas. Há uma recusa geral de participação. A principal função da escola, a pedagógica, fica, assim, completamente à deriva, ao sabor do grau de competência, de motivação ou envolvimento pessoal de cada docente.

Ainda é preciso notar que a ausência de coordenação pedagógica na escola também pode ser atribuída à improvisação do preenchimento do posto. A coordenadora entrevistada só assumiu a função por ter perdido aulas, em vista da reformulação da grade curricular. Em suas palavras: *...eu me efetivei em Ciências [como professora], fui removida pra cá porque aqui tinha cargo [aulas disponíveis]. Cheguei aqui e meu cargo não estava mais aqui porque ela (a Secretária) resolveu enxugar uma aula [Ciências] em cada série.*

De outra parte, a liderança de um grupo de 65 professores exigiria boas condições de trabalho, alta competência técnica e elevado grau de compromisso profissional. O que registramos na escola estudada foi, além da precariedade material, o ceticismo de todo o corpo diretivo e a falta de liderança, o que deixa muito à vontade a maior parte do grupo docente para ignorar qualquer tentativa de projeto coletivo. Um exemplo foi o envolvimento de poucos professores no projeto “Brasil: 500 anos”, projeto que deveria ser de toda a escola.

É impossível endossar o discurso hoje dominante, muito difundido por agências internacionais como o Banco Mundial, que situa principalmente na dinâmica de gestão da escola todas as possibilidades de superação das dificuldades do processo ensino-aprendizagem, minimizando, assim, a responsabilidade das administrações centrais quanto à urgência de maior investimento financeiro e técnico nos sistemas educacionais (Bueno, 2000). Tal abordagem tende a classificar os diretores escolares segundo sua capacidade de gerir a evidente insuficiência dos recursos alocados para a educação. Aqueles diretores que conseguem fazer “malabarismos” com os poucos recursos disponíveis ou mobilizar a comunidade para investir (inclusive financeiramente) na escola, são os aclamados gestores bem sucedidos da precariedade. Essa nova função da gestão escolar está inscrita no modelo de descentralização e autonomia definidas pela reforma educacional em curso. Nesse modelo, a descentralização deixa de ser

“expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, quanto pelo seu financiamento e resultados... Essa proposta de autonomia pode ser profundamente sedutora para os diferentes atores educativos. Sua sedução

está amparada na idéia de poder e justiça: poder para fazer o que considerem melhor (para elaborar eus próprios projetos) e premiação ao esforço pessoal ou institucional. E quando os efeitos desejados não se produzem, o fracasso é interpretado como fracasso pessoal dos atores da escola, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educacionais”(Krawczyk, 2001, p.7,8).

Mesmo recusando a visão atualmente hegemônica e reducionista do processo de autonomia e gestão escolar, acima discutida, é evidente que o tipo de gestão tem papel importante na dinâmica da escola. No caso estudado, configurou-se para nós uma gestão apática e extremamente enredada nos problemas miúdos do cotidiano, sem liderança para organizar o trabalho pedagógico.

Falta de recursos materiais e técnico-pedagógicos, desmotivação e despreparo do corpo diretivo e docente e distância entre as propostas oficiais e a realidade da escola são elementos impeditivos de um salto qualitativo. Nesse cenário, reconhecidos recursos motivadores da aprendizagem e largamente usados por escolas particulares de elite, não fazem parte da programação escolar. Organização de feiras de ciências, dramatizações de temas atuais e de interesse dos jovens, concursos diversos, visitas a museus, teatros ou outras atividades, dentro e fora dos muros da escola, que abrissem aos alunos oportunidades de novos horizontes e maior identificação com sua escola e desenvolvimento da cidadania, não são planejados.

As precárias condições do ensino, agravadas pela imposição, por parte da Secretaria da Educação, de novos métodos de avaliação e promoção, reforçam, nessa escola, o “faz-de-conta” do processo pedagógico, que de certa forma sempre esteve presente no sistema de ensino. Alguns de nossos interlocutores foram bastante explícitos e descreveram abertamente toda a atividade escolar como “o professor faz-de-conta que ensina e o aluno faz-de-conta que aprende”. Em outros depoimentos, não tão explícitos, ficou clara, de toda forma, a precariedade do processo.

Nesse cenário desolador, é preciso ressaltar que detectamos também o esforço e a competência de alguns docentes, reconhecidos pela direção e pelos alunos. Todavia, essas exceções não são suficientes para salvar a escola de ser basicamente uma credenciadora de certificados de conclusão do Ensino Médio.

6.3) Relações entre direção/professores/alunos e entre escola/pais/comunidade

A fragilidade das relações entre os diversos atores escolares tem como importante componente o pouco tempo disponível para o desenvolvimento dessas relações. Se a direção, assoberbada de trabalho burocrático e de problemas do dia-a-dia, é dividida entre três pessoas, fica evidente que não há interações consistentes entre esse grupo e os professores e alunos. A falta de comunicação entre o grupo diretivo e os docentes ficou clara principalmente quando houve avaliações discordantes quanto ao Programa de Educação Continuada (PEC). Enquanto o grupo diretivo generalizava a avaliação negativa, afirmando que todo o Programa não havia funcionado, pelo menos dois professores afirmaram pontos positivos do PEC. Essa falta de sintonia sobre um tema específico, mas de grande importância para o andamento do trabalho pedagógico da escola, diz bem do desvirtuamento da principal função da instituição. Ou seja, há evidências de que não houve comunicação entre professores e dirigentes sobre os resultados de um programa destinado a melhorar o processo ensino-aprendizagem. Fica claro, também, que o espaço das reuniões pedagógicas não foi usado para discutir o conteúdo do PEC. Em resumo, a principal função da escola – a pedagógica – é ignorada como tema de intercâmbio entre os professores e direção.

Por outro lado, professores que, como registramos, podem chegar a ter 15 turmas e aproximadamente 600 alunos, por mais eficientes que possam ser, não têm condições de conhecer e avaliar as necessidades e o desenvolvimento de cada jovem. As dificuldades da vida, as expectativas e as atividades dos alunos que já trabalham podem até ser conhecidas pelos professores, os quais, em muitos casos, lamentam as precariedades vivenciadas pelos estudantes. No entanto, essas condições de vida do aluno não são enfocadas de forma pedagogicamente produtiva pela escola. Nesse cenário fragmentado, a exceção foi a professora de História, que parece trabalhar muito para atender a formação mais ampla dos jovens, inclusive dispondo-se a dar aulas extras a um grupo como preparação para o vestibular.

No âmbito geral, desestimulados por sua deficiente formação, por precárias condições de trabalho, pela ausência de coordenação pedagógica competente, por uma direção escolar aparentemente sem capacidade de liderança e por reformas curricular e de gestão para as quais não são ouvidos ou sequer consultados, os docentes atuam

isoladamente, tentando apenas sobreviver, em meio à indiferença generalizada e à agressividade de muitos alunos. Essa agressividade dos estudantes tem seu contraponto no discurso preconceituoso de alguns professores, que, como registramos, acabam deslocando para o corpo discente e para suas famílias o peso das falhas de sua formação e da ineficiência de seu trabalho.

O “salve-se quem puder” nitidamente vigente na escola não é de molde a favorecer qualquer movimento coletivo. O fracasso da última greve, apesar do descontentamento geral, pode ser explicado também por esse individualismo exacerbado. Adicionalmente, a desesperança quanto a qualquer melhoria que advenha de um movimento organizado do magistério está fortemente presente nos discursos. O sindicato não é mais considerado como canal competente para as necessárias reivindicações, tanto salariais quanto de melhoria de outros condicionantes da qualidade do ensino. As causas do enfraquecimento da representação sindical não são examinadas, mas os profissionais parecem emparedados entre duas instâncias em que não confiam: de um lado, o Sindicato, avaliado como ineficiente e desagregador, de outro a Secretaria da Educação, que não fornece condições aceitáveis de trabalho, com projetos considerados pouco claros e exigências tidas como irrealistas. Há, assim, uma disposição sócio-afetiva de desânimo e de carência de perspectivas que, provavelmente, se traduz em precariedade do processo ensino-aprendizagem.

Registramos que essas condições do exercício da docência não muito raramente descambam para a total perda de controle do professor, que, ofendido por alunos, chora em sala de aula ou fica paralisado. Essa situação provocou, entre os estudantes entrevistados, expressões de “pena”, o que reforça a avaliação corrente quanto à perda da dignidade da profissão docente.

Os alunos, principalmente aqueles do período noturno, depois de um dia de trabalho, chegam à escola basicamente para marcar a presença mínima exigida. As estratégias e recursos para envolvimento dos estudantes em um trabalho sério e produtivo são inexistentes e os jovens respondem a isso com a pequena permanência em sala de aula. O não funcionamento da escola às 6^{as} feiras à noite e a pouca frequência às últimas aulas expressam o desinteresse pelas atividades propostas pela escola, que ignora as experiências e expectativas dos alunos. Como está estabelecida a “promoção

automática”, aos estudantes nada é exigido, a não ser que se comportem de forma minimamente civilizada com relação a colegas e professores.

A diversidade do alunado não é aproveitada pela escola para promover a prática da tolerância e do enriquecimento cultural. Ao contrário, os alunos reconhecem que há, entre eles, sub-grupos que não interagem e fazem questão de marcar as diferenças. A não existência do grêmio estudantil representa a apatia dos jovens, sua não integração como grupo e sua não identificação com o estabelecimento.

A relação da escola com a comunidade segue os padrões tradicionais da rede pública: os pais são chamados para contribuir financeiramente ou para ajudar a escola de outra forma. As questões importantes da gestão não são partilhadas com os representantes dos pais.

A participação dos pais na gestão escolar tem sido um tema controverso há bastante tempo. No início da década de 80, o esgotamento do regime militar possibilitou lentas e graduais mudanças políticas, facilitando a explicitação de reivindicações de setores diversos quanto à democratização da gestão do sistema educacional. A eleição de governos estaduais de oposição, em 1983, favoreceu iniciativas que procuravam se contrapor ao centralismo autoritário prevalecente nos anos da ditadura. Em São Paulo, o governo Montoro iniciou, na área educacional, uma tentativa de descentralização e democratização do sistema, considerando-se a escola e os órgãos intermediários como instâncias geradoras do fluxo administrativo. Nesse contexto, foi aberto espaço legal para que a representação dos pais na gestão escolar tivesse um caráter deliberativo, por meio dos Conselhos de Escola (Martins, 2001).

Embora, na prática, a democratização da gestão escolar nunca tenha se generalizado na forma como considerada pela normatização oficial (Azanha, 1987), o tema da participação dos pais tomou outra conotação a partir dos meados da década de 90, quando tal participação foi classificada em documentos de agências multilaterais (por exemplo, Banco Mundial, 1995), como indispensável para garantir a qualidade do processo educacional. Há aqui, uma clara mudança de perspectiva. Enquanto, na década de 80, a legislação que definia a inclusão dos pais na gestão escolar tratava o tema como possibilidade de criação de espaço público e democrático, não enfatizando a

contribuição das famílias para o financiamento da escola ou sua função como fiscalizadora do trabalho escolar, nos anos 90, a inclusão dos pais na gestão é destacada, pelos implementadores de políticas, como elemento essencial para aumento dos recursos (materiais e financeiros) destinados à educação e para cobrança de resultados do trabalho docente (Lauglo, 1997).

Essa (re)significação da participação dos pais na escola, por parte de organismos internacionais e órgãos dos governos federal e estaduais, tem levantado diversas críticas muito pertinentes. O chamado oficial às famílias para financiamento (direto ou em forma de prestação de serviços) da escola insere-se na nova concepção do papel do Estado na educação, já discutida por diversos autores (p.ex.: Sader & Gentile [org.], 1995; Tommazzi & Warde [org.], 1996; Bueno, 2000) e brevemente retomada na introdução deste texto.

No novo contexto das relações entre Estado, comunidade e educação, o tema da participação das famílias na gestão escolar perdeu a aura republicana de criação de espaço público e democrático, vigente nos anos 80, e a autonomia escolar passou a ser, como coloca Krawczyk (2001), uma preocupação da administração central para redistribuição da responsabilidade pelo financiamento e pelos resultados do processo educativo. Nessa nova perspectiva, críticos, como Carvalho (2000), observam que 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 atores sociais, que podem divergir quanto a valores e conteúdos do currículo e entrar em competição a fim de influenciarem as políticas e práticas escolares. Além disso, o profissionalismo docente poderia ser minimizado, pela equiparação da educação formal ministrada pela escola e a educação informal a cargo dos pais. Os docentes poderiam, ainda, ficar sobrecarregados pela função de transmitir aos pais as especificidades técnicas e administrativas da escola. Da mesma forma, os pais (e primordialmente as mães) estariam sendo chamados para tarefas que os penalizariam, em vista do peso da luta diária pela sobrevivência da família.

São muito pertinentes as críticas veiculadas por Carvalho (2000), principalmente em vista do novo quadro de relações Estado/educação e sociedade, quando há a perspectiva

de agravamento das desigualdades a partir do apelo aos recursos financeiros e simbólicos das famílias e da comunidade. No entanto, é preciso um certo cuidado para não se cair em um reducionismo que obscurece o componente político do processo escolar. Levando ao extremo os argumentos da autora, teríamos a estrita profissionalização ou especialização daqueles espaços públicos, que, além de aspectos técnicos básicos, têm uma função política importante. Aqui, apenas para ilustrar as contradições inerentes a esse debate, poder-se-ia perguntar: a escola seria o espaço exclusivo de ação específica dos professores, os sindicatos estariam apenas sob a ação de históricos grupos profissionalizados e a política seria reservada aos profissionais do ramo? Por outro lado, fica difícil negar, como bem nota Lauglo (1997), que “mesmo quando a responsabilidade profissional [docente] é muito grande, ela pode se beneficiar a partir de maior sensibilidade dos professores à opinião dos pais [por meio da participação desses em algumas instâncias da gestão escolar]” (p.24). O total afastamento dos pais dessas instâncias tende a reforçar o discurso dos agentes escolares, aqui registrado, de culpabilização das famílias pelo fracasso escolar.

Na escola focalizada por este estudo, o profissionalismo dos professores pareceu bastante esmaecido, havendo um desânimo generalizado diante das difíceis condições de trabalho, da desvalorização social e econômica da docência e da distância entre as prescrições oficiais e a realidade escolar. Nesse quadro, um certo grau de envolvimento dos pais poderia ser benéfico, nos moldes apontados por Lauglo (1997). No entanto, como vimos, pareceu vigorar na escola o esquema tradicional das relações escola-famílias, sendo estas convidadas apenas para ajudar no financiamento da insuficiente infra-estrutura.

A verdadeira democratização da gestão escolar, ou a (re)significação da escola como “res publica”, exigiria, a par da qualidade de ensino, o pleno funcionamento dos diversos órgãos colegiados, inclusive do grêmio escolar. Todavia, na unidade focalizada, a participação democrática entra na barganha geral do “faz-de-conta”. Ou seja, embora uma aprendizagem significativa possa ser o desejo da maioria dos alunos e de suas famílias, o objetivo mais importante, diante das necessidades fundamentais de sobrevivência, acaba sendo a obtenção do certificado. Como as famílias estão afastadas da escola, sem possibilidade de entender o que se passa intramuros, há uma acomodação geral, uma vez que pouco é exigido para a conclusão do curso.

Os depoimentos gravados também revelam as dificuldades de interação da escola com outros segmentos da sociedade. Assim como cada professor, dentro do cenário escolar, é uma ilha, a escola não tem qualquer inserção mais significativa na vida da comunidade. Está isolada de influências sociais mais diretas e também não contribui para a melhoria cultural e cívica de seu entorno. Nesse quadro, as novas exigências da produção e do mercado de trabalho são ouvidas muito tenuemente por alguns professores, como um eco longínquo que pouco tem a ver com seu trabalho junto aos alunos.

6.4) Relações educação-trabalho

Nossa equipe de trabalho, que foi à fábrica e à escola, procurando umnexo entre essas duas realidades, só tem a registrar o abismo existente. Vimos que o corpo diretivo da unidade escolar mostrou-se bastante desinformado sobre as mudanças em curso no mundo da produção. De qualquer forma, foram cépticos quanto à possibilidade da escola em preparar o aluno tanto para o mercado quanto para o desenvolvimento de uma cidadania ampla e efetiva.

Os professores corroboraram o cepticismo expresso pela direção da escola sobre o tema. Além disso demonstraram, em geral, um grande alheamento em relação à função que poderia ter sua disciplina na formação do trabalhador e do cidadão. Ou seja, anotamos não só afirmações de que a escola não tem relação com o mundo real vivido pelo aluno, como também registramos indicadores muito claros da impossibilidade de nossos interlocutores, ao menos, *visualizarem* a forma como sua disciplina poderia ser significativa para a vida e para o trabalho do aluno. Nesse quadro, há a exceção, algumas vezes já reiteradas neste texto, representada pela professora de História. Sua destacada prática docente, como descrita em seu depoimento e, como registramos, reconhecida pela direção e alunos, remete-nos a uma atuação pedagógica vigorosa e comprometida. É um exemplo da potencialidade do espaço escolar para a formação mais ampla do aluno como trabalhador e cidadão. Infelizmente, um trabalho solitário como esse, além de não ter a devida repercussão por não estar inserido em um projeto coletivo, representa, como sabemos, exceção na rede pública de ensino.

Os alunos entrevistados, como vimos, têm clareza da distância existente entre a escola e o trabalho. Suas críticas às falhas da escola não impedem, entretanto, que destaquem alguns professores que, em sua opinião, se esforçam para discutir as complexas relações do mundo real e as atuais exigências do mundo do trabalho. Mais uma vez, os poucos exemplos levantados são considerados exceções no contexto insular da escola.

6.5) Relações escola-órgãos centrais e escola-reforma do Ensino Médio

Todos os depoimentos dos três grupos entrevistados mostraram um abismo entre os objetivos e estratégias dos órgãos centrais e a atitude dos agentes escolares a respeito das políticas implementadas.

Vimos que a reforma curricular paira sobre os professores como uma pesada ameaça de simples diminuição do número de aulas de diversas disciplinas e de processo de legitimação de professores “polivalentes” ou “multifuncionais”. “Escaldados” por uma recente mudança na grade curricular que, de fato, diminuiu o número de aulas de determinadas disciplinas, tanto para privilegiar as áreas de Português e Matemática, quanto para diminuir a carga horária do período noturno, os professores estão se recusando a um envolvimento maior na reforma curricular. O material recebido é quase ignorado, não tendo sido estudado mais detidamente sequer pelo corpo diretivo. Espera-se que, mais uma vez, os órgãos centrais determinem, detalhadamente, as providências a serem tomadas. Enquanto isso, as Diretrizes Curriculares são taxadas de “vagas”, “incompreensíveis” e “distantes da realidade da escola”.

De uma maneira geral, a visão que o corpo diretivo e professores entrevistados têm da Secretaria da Educação e/ou da Diretoria Regional é a de instâncias que perseguem os professores, perseguição inclusive político-ideológica, desejando apenas economizar os recursos destinados à educação. Os alunos, que também culpam os professores pela precariedade do ensino, têm críticas severas aos órgãos centrais, considerando-os responsáveis principais pela má qualidade vigente.

Há um certo consenso, entre diversos analistas, que as atuais orientações políticas dos órgãos centrais não são de molde a facilitar a implementação das inovações tal como

propostas (p.ex.: Bueno, 2000; Martins, 2001). A expectativa é de que pode haver um boicote, explícito ou não, às novas orientações, com desperdício de tempo e dos escassos recursos disponíveis. No “faz-de-conta” geral, a complexa reforma pretendida corre sério risco de ser apenas um fator de aprofundamento da distância entre as determinações oficiais e a prática diária das escolas.

Mas a total unanimidade das opiniões dos entrevistados – corpo diretivo, professores e alunos – dirigiu-se à “progressão continuada” e à “progressão parcial”, consideradas fachadas para instalar a “promoção automática”, como estratégia de diminuir gastos. O novo modelo de avaliação também foi mencionado como estratégia para melhorar artificialmente as estatísticas educacionais.

O que registramos é que talvez esteja em curso um maior agravamento da má qualidade do processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio. A situação da escola pública, historicamente precária, pode estar se deteriorando mais, depois da implantação da inovação avaliativa, que toda a comunidade escolar classifica como de “promoção automática”. Vimos que a escola, como um todo, e os professores, em particular, estão despreparados para a adoção desse sistema que tem dado certo em determinados países do Primeiro Mundo, onde não há falta de recursos materiais e didáticos, onde o alunado é menos heterogêneo e onde os professores têm uma formação específica e pedagógica muito rigorosa. Em outros países desenvolvidos, que adotam a promoção automática, os problemas de falha de aprendizagem são resolvidos por expedientes burocráticos, que não conseguem escamotear completamente os diferentes níveis de saída, níveis geralmente relacionados à origem social dos estudantes. Por exemplo, nos Estados Unidos, a promoção automática, que confere a todos os jovens, aos 17-18 anos, o certificado de conclusão da *high-school*, vem acompanhada de recursos intra-institucionais que camuflam a incompetência da escola de permitir a todos o avanço cognitivo e cultural mais valorizado pela sociedade. Como já bem discutiu Giroux (1988), o largo uso de disciplinas optativas nas escolas americanas pode fazer com que “os jovens da classe trabalhadora sejam ‘aconselhados’ a escolher Artes Industriais, enquanto seus colegas da classe média assistem à aula de Química Avançada” (p.73). Nesse sistema, quando não se espera que os jovens de estratos sociais diferentes tenham o mesmo rendimento acadêmico, a adoção da promoção automática é bastante tranquila.

Na Espanha, onde a repetência ao final de ciclos de dois anos é legalmente instituída, mas pouco adotada, a reforma do Ensino Médio prevê que, aos alunos que se atrasarem no cumprimento do currículo básico e que não tenham respondido bem a programas de reforço educativo, será oferecida uma trajetória curricular alternativa, a qual, como é possível verificar junto aos centros educacionais, é constituída, principalmente, de disciplinas consideradas menos exigentes, tais como artes, artesanato, esportes etc. Esses alunos, chamados de “diversificados” terão o mesmo certificado de conclusão que os demais e, geralmente, obtido no mesmo período de tempo, embora, evidentemente, com um valor social menor (Zibas, 1999).

Em nosso contexto, a recusa do novo sistema avaliativo parece ter por base, principalmente, a forma como foi estabelecido: uma imposição de cima para baixo, em toda a rede, sem qualquer consideração às peculiaridades da construção histórica do “ser professor”, sem preparação adequada do magistério e das famílias e sem fornecimento de recursos materiais, didáticos e técnicos adequados. Assim, parece estar apenas reforçado o conhecido “faz-de-conta” pedagógico, reforçamento denunciado veementemente pela direção, pelos professores e alunos que entrevistamos.

O que é preciso enfatizar é que os conhecidos efeitos deletérios da reprovação não serão revogados por simples disposições legais. Se devemos seriamente considerar, como afirma Paro (2000), que a reprovação e a repetência representam a negação da constituição da autonomia e, portanto, negação do sujeito histórico,⁵ é necessário reconhecer que a negação do conhecimento por meio do “faz de conta” pedagógico é, da mesma forma, um processo perverso para o desenvolvimento humano. Como vimos, essa última negação – que de certa forma sempre existiu no sistema – parece estar mais fortalecida com o estabelecimento da promoção automática na escola média focalizada. Ou seja, podemos afirmar que a quebra do antigo sistema de avaliação não garante, por si só, que uma nova estrutura escolar, mais democrática e produtiva, será instalada. Ao contrário, tal quebra, desacompanhada das condições essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, poderá conservar ou aumentar a apatia e a negação do direito de aprender. É essa relação que pretendemos aqui colocar em

⁵ Como já referimos em nota anterior, Paro trata, essencialmente, da avaliação e a promoção automática no Ensino Fundamental, enquanto neste texto estamos discutindo esses processos quando instalados no Ensino Médio. Essa distinção é essencial em vista das diferenças entre as faixas etárias correspondentes a cada nível.

destaque, o que não significa, evidentemente, aceitar que a escola de qualidade que se exige dará abrigo aos processos de reprovação e repetência de tão alto custo social e psicológico.

Diversos autores têm analisado as dificuldades da introdução da progressão continuada ou da promoção automática. Já na década de 50, Almeida Jr., discutindo os altos índices de reprovação da escola primária brasileira e o grave ônus psicológico, social e financeiro advindo dessa situação, levanta os exemplos dos EUA e da Inglaterra no que diz respeito à promoção de acordo com a idade cronológica. Conclui, no entanto, que esse sistema, se aplicado entre nós, causaria mais prejuízos do que benefícios, em vista da carência de recursos didáticos e da falta de formação do magistério. Em suas palavras:

Convirá que adotemos desde já a promoção automática, na situação em que se acha o sistema escolar paulista? Não nos parece. Nem “a promoção em massa”, nem a expulsão dos reprovados, nem tampouco, só por si, a promoção por idade cronológica. Esta última, que é, à primeira vista, a base da solução inglesa, em verdade representa – note-se bem – o coroamento natural de um conjunto de medidas prévias, que vieram atuando através de sucessivos anos de aperfeiçoamento. Imitemos a Inglaterra neste ponto, não há dúvida; mas imitemos-la em toda a sua estratégia, e não apenas no desfecho. (Almeida Jr, 1957, p.11).

Mais recentemente, Demo (1998) levanta argumentos de peso para criticar a “promoção automática”, tal como recentemente introduzida (“nem sempre com este nome ostensivo”) em nosso ambiente educacional. Contra as alegações dos órgãos centrais que, ao estabelecerem a progressão continuada ou, na verdade, a “promoção automática”, dizem estar apenas cumprindo a LDB, Demo afirma tratar-se apenas de má interpretação da lei, cujo ponto alto seria, precisamente, sua flexibilidade, para

*estar a serviço da escola e das pessoas ... A questão não está, em primeiro lugar, no “tudo pode ser feito”, mas certamente na condição para tanto, ou seja, **na aprendizagem adequada do aluno** (grifo no original). De fato, a lei permite organizar o 1º grau com ampla liberdade, por série, por ciclo, apressar a progressão onde couber, reconhecer notório saber, seja lá o que for, desde que com isso se garanta o direito de aprender por parte do aluno. (p.163).*

Mais adiante:

Dentro deste quadro, coloca-se a pretensão em torno da promoção automática ou

da progressão continuada, como má interpretação da LDB. A idéia – em si boa, de levar o aluno para frente, acabando com a repetência até onde possível – é desfeita pelo formalismo vazio da proposta, que se basta com empurrar para frente, com ou sem aprendizagem. Na prática, muda-se a função da escola: em vez do compromisso com a aprendizagem, fica-se apenas com o da promoção. (p.165).

Enfatizando que a crítica à “promoção automática” não significa a defesa da repetência, Demo (1998) insiste na necessidade de que a escola assuma o compromisso de aprendizagem de cada aluno “tomando a peito sua dificuldade de aprender, até decifrá-la por completo”. Algumas medidas traduziriam o compromisso da escola com a aprendizagem:

(a) centralizar o projeto pedagógico na aprendizagem do aluno, envolvendo toda a escola, desde o diretor, passando pelos professores, até os outros funcionários e a comunidade. (b) realizar no corpo de professores procedimentos de preparação e recapitação permanente, de forma a recuperar a equação educativa: o aluno somente aprende bem, se o professor aprender bem (c) organizar processos avaliativos conseqüentes, que possam efetivar os dois componentes principais: capacidade constante de diagnóstico de cada aluno, e capacidade de interferir. (d) submeter a escola à heteroavaliação, para não ficar apenas com o posicionamento dos professores, que, como todos sabem, tende a ser autodefensivo. (e) procurar nos pais e na comunidade em geral o apoio necessário em torno do cuidado com a aprendizagem do aluno. (f) organizar na escola um laboratório de aprendizagem, que possa sinalizar para os professores pelo menos dois horizontes: teorias modernas e pós-modernas, e práticas alternativas inovadoras; seria conveniente encontrar aí também instrumentação eletrônica adequada (g) promover eventos motivadores como feiras de Ciência e Matemática, produção de textos de estilo literário ou não, manejo de programas de computador... jogos didáticos... (p.174/175).

É evidente que as exigências explicitadas por Demo (1998) para o desenvolvimento de aprendizagem significativa estão muito longe de nossas escolas. No cenário desolador do Ensino Médio, que descrevemos neste texto, a “promoção automática” parece estar, infelizmente, aprofundando a precariedade do sistema. As sutilezas do discurso que se quer modernizante, presentes tanto nas novas Diretrizes Curriculares quanto nas orientações oficiais da progressão continuada, esvaiem-se como fumaça, em um contexto em que a apatia e/ou o antagonismo, o descontrole e o “faz-de-conta” pedagógico parecem reforçados.

Ainda com relação à avaliação, vimos que interlocutores nossos, na escola estudada, levantam diversas restrições aos resultados SARESP (Sistema de Avaliação de

Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que vem sendo aplicado desde 1996 a todos os alunos do Ensino Básico, de séries alternadamente estabelecidas. Sabemos que o SARESP foi elaborado para constituir tanto um instrumento de orientação para os agentes escolares, quanto um indicador da qualidade geral do sistema e balizador de políticas. No entanto, estudos internacionais mostram que, quando resultados de avaliações de sistema ganham importância para decisões estratégicas, existe tendência de se inflacionar os resultados (Bierlein, 1993, apud Malta Campos, 2000).

As fraudes possivelmente praticadas por algumas escolas, como sugerido por nossos interlocutores, têm antecedentes em estudo realizado por Esteves (1998), que procurou registrar, em cinco escolas estaduais, o impacto da aplicação do SARESP em 1996⁶. Os resultados da pesquisa mostram que os professores, em sua maioria, não se envolveram com a análise dos resultados. Além disso, o questionário distribuído, para levantamento de algumas dimensões qualitativas das escolas, tinham sido respondidos de maneira enviesada, de forma a dar uma visão positiva dos estabelecimentos. Mais preocupante foi o seguinte depoimento de um professor:

tenho dúvidas quanto ao objetivo da avaliação do SARESP. Não sei se está avaliando o professor, querendo saber se ele está trabalhando bem todos os conteúdos, ou se está avaliando o aluno. Então, você acha que a gente, como professora da escola, não vai dar uma ajudazinha para a classe na hora da aplicação da prova? A gente não quer que a nossa escola fique atrás das outras ... (Esteves, 1998, p.104).

Essa fala pode ser analisada como um indicador da histórica resistência do magistério à avaliação de seu trabalho. No entanto, indica também a desconfiança do professor em relação às políticas da Secretaria e a falha desta em propor ações que superem este conflito.

É necessário notar que se torna um exercício de hipocrisia culpar somente o professor por uma atitude antiética como aquela explicitada no depoimento transcrito acima. O nível ético da sociedade brasileira – degradado pelos exemplos constrangedores e impunes da elite econômica e político-administrativa – não permite esperar que o conjunto dos professores, submetido a toda sorte de dificuldades para o exercício da

⁶ Em 1996, o SARESP foi aplicado a todos os alunos matriculados nas 3as. e 7as. séries do Ensino Fundamental da rede estadual.

profissão, se coloque acima da média moral do meio em que vive. Uma ilustração da constatação internacional acima referida (Bierlein, 1993, apud Malta Campos, 2000) pôde ser registrada pela pesquisa realizada no Chile (Zibas, 2000): o processo de avaliação do sistema educacional naquele país, o SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) também sofre com alguns procedimentos espúrios usados pelas escolas. Por exemplo, no ano em que o SIMCE avalia todos os alunos de determinadas séries, os estudantes com menor rendimento, matriculados naquelas séries, são estimulados por muitas escolas a faltarem no dia da prova ou até mesmo a mudarem de escola no semestre de aplicação do teste.

Nesse sentido, vale lembrar que, em 1996, ano focalizado pela pesquisa de Esteves (1998), o magistério estadual, em São Paulo, não tinha clareza sobre os objetivos do SARESP. Mesmo assim, como vimos, pode ter havido alguns casos de fraude. Em 2000, foi instituído, pela Secretaria Estadual, um prêmio em dinheiro aos diretores das escolas que obtiverem os melhores resultados na avaliação. Em vista dos alertas internacionais registrados, pode-se supor que a fidedignidade do teste poderá ser questionada a partir da premiação instituída.

Em resumo, podemos dizer que o estudo da escola pública trouxe uma gama rica e variada de elementos que nos permitiu delinear, mais uma vez, a distância entre o mundo escolar e o mundo do trabalho. Adicionalmente, foi possível marcar as disparidades entre as propostas oficiais para a melhoria da qualidade do ensino e as reais condições – materiais, de gestão, pedagógicas, técnicas e psicossociais – de que dispõem os agentes escolares para o desenvolvimento de seu trabalho.

Depois desse mergulho na crueza da realidade da escola, julgamos que nosso estudo não estará completo se não nos detivermos na análise de alguns aspectos das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. É o que faremos no próximo item.

7. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: da crueza do contexto à sutileza do texto⁷

O objetivo da análise seguinte é assinalar, mais uma vez, a distância entre o discurso oficial e a vivência dos professores. Para a consecução desse objetivo, é importante começarmos a análise pela discussão do processo de elaboração e implantação da reforma do Ensino Médio e Técnico

7.1 Processo de elaboração e implantação da reforma do Ensino Médio e Técnico

Nos últimos cinco anos, o Ensino Médio voltou a ser focalizado por inúmeros estudos e pesquisas, depois de um período em que o interesse pela área esteve bastante rarefeito. É sabido que, nas décadas de 70 e 80, houve uma produção muito significativa sobre a escola de 2º grau, produção que se centrou, principalmente, na análise dos efeitos da profissionalização obrigatória (estabelecida pela Lei 5692/71) sobre o nível médio. Além disso, nos anos 80, com a maior difusão das obras de Marx e Gramsci entre os educadores brasileiros, um debate muito rico a respeito da politecnicidade e do trabalho como princípio educativo envolveu profundamente muitos estudiosos, gerando, inclusive, propostas alternativas à estrutura de escola secundária vigente. No entanto, esse ciclo esgotou-se e o início dos anos 90 coincidiu com um esvaziamento da área, de tal modo que, nesse período, foi extinto o GT (Grupo de Trabalho) do Ensino Médio da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), em vista da escassez de pesquisas sobre o tema.

Nessa mesma época, todavia, observadores mais atentos poderiam pressentir que mudanças profundas nas políticas para o Ensino Médio e Técnico estavam em gestação, embora sem a colaboração do mundo acadêmico. Com efeito, em 1989, o Banco Mundial publicou um relatório de circulação restrita (World Bank, 1989), onde havia um diagnóstico bastante preciso das mazelas desse nível de ensino no Brasil. O documento indicava diversos caminhos que, aos poucos, vimos sendo adotados por

⁷ Parte dessa análise está publicada em Trabalho & Educação, Revista da NETE, jan./jun., 2001, no. 8. Ver Zibas, 2001.

novas políticas educacionais. Por exemplo, a ênfase daquela agência internacional na necessidade de avaliação do sistema e a crítica radical às Escolas Técnicas Federais parecem constituir a gênese tanto da instituição do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) quanto do desmantelamento das referidas escolas.

O recente processo da introdução das reformas do Ensino Médio e Técnico é conhecido. Sabemos que os rituais de participação e discussão foram cumpridos, com diversas audiências públicas realizadas. No entanto, as vozes dissidentes não foram ouvidas. Por exemplo, na audiência pública realizada em São Paulo, centrada na discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) não estava presente. Os professores foram ouvidos por meio de coleta de depoimentos realizada pela própria Secretaria., enquanto sabia-se que a APEOESP vinha fazendo, de público, sérias críticas ao documento.

Há outros episódios que denunciam a mera ritualização do debate sobre a reforma: em setembro de 1996, quando o MEC estava chamando diversos especialistas a Brasília para a discussão do Projeto de Lei 1603, já estava em andamento no BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) um pedido do governo brasileiro para empréstimo de 300 milhões de dólares (ficha ambiental BR 0247 de 3/9/96). Sustentando o pedido de empréstimo, estava especificada, em detalhes, a mesma proposta de reforma do Ensino Técnico constante do Projeto de Lei 1603. Como se sabe, as agências internacionais somente concedem empréstimo para projetos muito claros e detalhados, que devem ser desenvolvidos de acordo com o especificado no acordo aprovado. Assim sendo, enquanto aqui alguns segmentos eram convocados para discutir o projeto, o mesmo já estava em sua versão final e era submetido ao BID para aprovação de pedido de empréstimo para sua implementação.

No entanto, apesar de muitos de nós acreditar que as discussões programadas pelos órgãos oficiais consistiam principalmente um ritual, a abertura formal do debate, como seria de se esperar, estimulou diversos estudos. Nos itens seguintes, discutiremos alguns aspectos dos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, recuperando inclusive algumas análises já realizadas por outros autores.

7.2 Fundamentos político-ideológicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: algumas considerações

A ritualização do debate, como descrita acima, pode indicar porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução 3/98, deixam entrever alguns vieses que contrariam seu propalado objetivo de fortalecer a formação da cidadania e o protagonismo dos jovens. Por exemplo, o pensamento crítico e a autonomia intelectual são, contraditoriamente, evocados pelas Diretrizes para que o jovem seja “...capaz de (...) adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação” (Art. 4º, Parágrafo I, Resolução 3/98). Ora, sabemos que as novas condições de ocupação, além de incluírem artefatos tecnológicos constantemente renovados, compreendem uma profunda intensificação do trabalho e, principalmente, a precarização dos vínculos trabalhistas, com a supressão de diversos direitos obtidos por meio de lutas históricas e extremamente sofrida dos trabalhadores. Assim, as Diretrizes são reveladoras ao relacionar, paradoxalmente, a necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual à adaptação do jovem, minimizando o fato de que as competências intelectuais mais complexas deveriam, principalmente, instrumentalizar o aluno para a compreensão das novas relações sociais e para a ação coletiva transformadora.

A base de toda a formação seria dada pelo desenvolvimento da subjetividade. A esse respeito, Machado (1998) pergunta: “Mas qual subjetividade?” As Diretrizes explicitam que seria aquela derivada da estética da sensibilidade, que estaria significada pela criatividade, pelo belo, pela sutileza e pela delicadeza. A partir daí, a autora desenvolve sua crítica:

Este discurso, no entanto, é muito abstrato e genérico e não faz quaisquer referências históricas sobre as manifestações concretas dessas novas demandas. Ele não faz referência, por exemplo, a quem especificamente as faz e a quem se destinam.... A única alusão que faz nesse sentido refere-se à contemporaneidade, como se o tempo pudesse ser vivido por todos da mesma forma. Isto é muito pouco e relativo, pois bem sabemos que a sociedade atual tem acentuado as clivagens sociais, mediadas por interesses contraditórios e conflitos de toda sorte, fazendo com que os entendimentos do que seja criatividade, beleza, sutileza e delicadeza sejam não somente diferentes, como até contraditórios...”(p.88).

Machado (1998) ainda aponta nas Diretrizes o apelo ao recurso habermasiano do discurso racional, o instrumento da linguagem, o compartilhamento de significados como chave para concretizar a ação dos diferentes saberes (saber ser, saber fazer, saber conviver). Neste ponto, pergunta: “Como compartilhar significados quando os sentidos que mobilizam as necessidades e os interesses dos sujeitos partem de motivos que se chocam e quando entre as partes que se quer ‘dialogantes’ há desigualdade de poder e de força?” (p.88). Mais adiante, a autora acrescenta:

“Sabemos que compartilhar significa mais que “registrar, comunicar e aplicar”, implica ter ou tomar parte de alguma coisa. Que ‘coisa’ seria essa se o campo escolhido se restringe aos processos lingüísticos? ... Que engajamento é esse se nada é dito sobre a possibilidade de construção de significados alternativos inspirados pela busca da transformação da realidade (p.89).

As Diretrizes recomendam, também, como bem nota Martins (2000), que o currículo seja construído de forma a prever estratégias que, entre outros objetivos, ajudem o estudante a “suportar a inquietação” (Artigo 3º, Parágrafo I, Resolução 3/98). Aqui podemos indagar: o que inquieta o jovem nesta proclamada pós-modernidade? As respostas estão expostas diariamente na mídia: o desemprego, a corrupção, a violência... Nesse contexto, os recursos curriculares não deveriam ser canalizados para a acomodação do jovem, como sugere o texto oficial, mas para sua participação efetiva em processos transformadores.

É importante ressaltar, ainda, que o documento do Conselho Nacional de Educação não deixa muito claro o que deve ser entendido por cidadania, apenas qualificando a cidadania desejável como “moderna”. Assim, pode-se perguntar: o conceito pode ser interpretado na acepção como a explicitada por Guiomar Namó de Mello em seu livro “Cidadania e Competitividade” (Mello, 1993), uma vez que, como se sabe, aquela especialista foi a relatora do Parecer que deu origem à Resolução 3/98 do Conselho? Em seu livro, Mello defende o ponto de vista de que a formação para a cidadania não deveria vir mais calcada em termos que julga “vagos, marcados ideologicamente”, tais como “desenvolver o espírito crítico”, “promover a autoderminação dos povos” ou “incentivar a solidariedade internacional”. Ao contrário, a atuação dos cidadãos, na visão da autora, deveria ter uma orientação pragmática e técnica, pois as demandas sociais, que no decorrer do século XX passaram por uma politização crescente, estariam

agora voltadas principalmente para o nível local e diretamente associadas “à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição” (Mello, 1993, p.36).

Essa concepção estreita de cidadania, alheada dos problemas da estrutura social mais ampla, pode significar, na verdade, uma anti-cidadania, pois a despolitização da ação coletiva é fatal para a democracia. Como bem argumenta Guéhenno (1994), uma vez cessados os grandes debates sobre opções gerais e estando esmaecida a noção de interesse comum, a sociedade passa a ser orientada por grupos silenciosos que defendem seus interesses muito particulares junto às esferas de decisão. A atividade extremamente dispersa – e, ao mesmo tempo, localmente muito concentrada – desses *lobbies*, representando milhares de microinteresses, pode significar o fim do espaço público ou o fim da política e, portanto, o fim da democracia.

Embora não haja elementos suficientes para se concluir que a concepção de cidadania da Resolução 3/98, do Conselho Nacional de Educação, é a mesma defendida por Mello (1993), as contradições do documento oficial, apontadas neste texto, chegam a sugerir uma aproximação a tal concepção.

7.3 Os aspectos pedagógicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Durante a audiência pública realizada em São Paulo para a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, alguns especialistas foram de opinião de que não deveríamos nos preocupar com o embasamento filosófico e político do documento, mas nos concentrarmos no aspecto mais especificamente pedagógico da proposta, que compreende: (a) o agrupamento de disciplinas por áreas de conhecimento, (b) a interdisciplinaridade, (c) a contextualização e (d) o desenvolvimento das competências básicas. O argumento para essa simplificação do debate era bastante pragmático: o texto introdutório, teoricamente complexo e formalmente sofisticado, seria ignorado pelos professores do ensino médio, que se debruçariam apenas sobre o conteúdo prescritivo. Ou seja, o delineamento de posições políticas e filosóficas assumidas pelas Diretrizes, que geraria dissenso na comunidade científica, não seria importante porque não teria qualquer ressonância social mais ampla.

Essa posição, que pode ser classificada, no mínimo, como estranha em um fórum que reunia principalmente representantes de entidades acadêmicas, não foi levada em consideração, mas pode ser entendida em um contexto em que os estudiosos da área, embora cientes dos vieses ideológicos da reforma como um todo, estavam ansiosos para avançar no delineamento de um novo perfil do Ensino Médio que, finalmente, retirasse esse nível de ensino do limbo histórico de sua indefinição político-pedagógica.

Com esse objetivo, muitos pesquisadores se debruçaram sobre os aspectos pedagógicos da proposta e concluíram que os mesmos se aproximariam de antigas reivindicações de especialistas. Avaliaram que a organização do currículo por áreas de conhecimento, recomendada pelas Diretrizes, deveria evitar a excessiva fragmentação dos cursos estruturados por disciplinas, fragmentação essa há muito tempo criticada. Kuenzer (2000), por exemplo, concorda que “o tratamento teórico-metodológico adequado dos conteúdos das áreas de Códigos e Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, todas complementadas com o estudo das formas tecnológicas, se efetivamente viabilizado, fornecerá o necessário suporte à participação na vida social e produtiva” (p.28).

Por outro lado, o conceito de interdisciplinaridade está um tanto nebuloso no documento do Conselho Nacional de Educação. Segundo Barreto (2000), o princípio está minimamente definido, o que demonstraria “o cuidado de não encerrá-lo em uma definição estreita, procurando abrir possibilidades a uma contribuição criativa dos professores na construção de seus possíveis significados” (p.94). Essa autora ainda nota que se trata de um conceito polissêmico e que as poucas experiências relatadas, referentes a programas municipais de Ensino Fundamental, colocam sob o rótulo da interdisciplinaridade uma grande variedade de práticas integradoras de sala de aula.

No conjunto das Diretrizes, o conceito de “contextualização” parece ser aquele que consegue obter maior consenso entre os especialistas. Antiga reivindicação de educadores progressistas, a adoção de metodologia que remeta o conteúdo curricular a uma articulação com a vivência do aluno é uma prática reconhecidamente motivadora e imprescindível para a construção de aprendizagem significativa. No entanto, há sempre o risco de estreitamento do conceito. A atual ênfase na aproximação entre as

necessidades da produção e o mundo escolar, ênfase também presente nas Diretrizes, pode sugerir uma identificação completa e plena entre o contexto produtivo e o contexto curricular. A necessária distinção não está clara no documento. Assim, uma certa obscuridade do discurso oficial e a precariedade da formação docente podem induzir à articulação estrita e indesejável entre o mercado de trabalho e a formação do jovem.

No que diz respeito à construção de competências básicas, enfatizada nas Diretrizes, diversas críticas têm sido feitas a esse objetivo pedagógico, em vista de sua associação ao modelo de competências desenvolvido na área empresarial para a seleção e treinamento de trabalhadores. Argumenta-se que o modelo de competências, no âmbito das relações capital-trabalho, tem registrado os seguintes desdobramentos: (1) enfraquecimento da associação de trabalhadores, incentivando a competição entre eles, uma vez que o reconhecimento e a avaliação das competências no mundo do trabalho apenas reatualiza a seleção e a promoção meritocráticas, agora, mais do que nunca, baseadas em processo de negociação individualizada; e (2) responsabilização de cada trabalhador por suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando, assim, as condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego. Machado (1998), por exemplo, destaca a necessidade de se desvendar o fulcro ideológico do modelo:

A força de seu apelo [ou seja, do modelo de competências] vem da forma como vem sendo utilizado para traduzir as exigências altamente seletivas impostas pelo mercado de trabalho à força de trabalho e para fundamentar as prédicas de como saber enfrentar os problemas gerados pela escassez de emprego, situação agora vista como um fato contumaz e inevitável, que caracterizaria a chamada “sociedade pós-industrial” (p.82).

Sem dúvida, como já discuti no item anterior, o desvelamento da base ideológica da proposta como um todo e, acrescento, do modelo de competências em particular, é essencial para a desmistificação do discurso que, mais uma vez (e agora com uma sedutora vestimenta pós-moderna), tenta elevar a educação à insustentável condição de recurso principal para a superação da desigualdade e da exclusão social. No entanto, o destaque das contradições que permeiam as novas diretrizes poderá dar outro significado ao aspecto pedagógico aí imbricado. Nesse sentido, a divulgação do modelo de competências pode ser transformado em um campo estratégico não só para a denúncia de sua base ideológica, mas também para a sua superação. Senão, vejamos.

Para muitos educadores, torna-se muito difícil recusar o fato de que a escola deva contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas (com indispensáveis componentes éticos), pois em geral aceitam a tese de que a transmissão do núcleo duro das disciplinas não é realizada de modo significativo se não for traduzida em repertório cognitivo e afetivo que esteja articulado à vivência e às experiências dos educandos. Esse complexo movimento não é de fácil tradução em termos curriculares, além de não ser passível de avaliação de modo sequer razoável (principalmente por provas objetivas), como bem nota Machado (1998), pois implica em uma dimensão subjetiva “não formalizável, não transparente e não compilável”. No entanto, essas conhecidas dificuldades não têm impedido que professores, preocupados, como muitos de seus colegas, com a qualidade do processo educativo, adotem métodos pedagógicos ativos, que envolvem a experimentação, a pesquisa, o estudo do meio, a problematização e a elaboração/execução de projetos. Tais métodos, embora não possam garantir o desenvolvimento de competências, são reconhecidamente facilitadores da mobilização e ampliação de recursos subjetivos, tais como: a criatividade, a iniciativa, a comunicabilidade, autonomia, etc. O cuidado aqui a ser tomado é que a atividade e a experiência não sejam sobrepostas aos conteúdos disciplinares. Ao contrário, a articulação equilibrada entre atividade e conteúdo é essencial para a aprendizagem significativa. Assim, a metodologia adequada para mobilizar e ampliar as disposições subjetivas que sustentam o desenvolvimento de competências – agora consideradas básicas (embora, como já discutimos, não suficientes) para a inserção social e profissional dos alunos – faz parte do ideário da educação brasileira, embora de rara aplicação. O pequena difusão, na prática, dessa metodologia deve-se, principalmente, aos seus elevados níveis de exigência, tanto no que se refere à capacitação docente, quanto a recursos materiais e didáticos. Na verdade, os métodos ativos derivam, em parte, dos postulados da educação progressiva de Dewey, divulgada entre nós, a partir dos anos 30 pela chamada Escola Nova. Tal enfoque já foi submetido – adequadamente a nosso ver – a críticas análogas àquelas que agora são dirigidas ao modelo de competências.

A crítica mais demolidora à Escola Nova foi feita há precisamente 20 anos por Dermeval Saviani, em artigo muito ironicamente intitulado “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara” (Saviani, 1981). Nesse texto, o autor, preocupado com a viés ideológico da Escola Nova, desconstrói os fundamentos de seus métodos ativos,

contrapondo-os aos princípios da pedagogia tradicional. A consistente teia de seus argumentos consegue demonstrar três teses que abalaram certezas que vinham se consolidando há décadas, certezas que atribuíam todos os vícios à pedagogia tradicional e todas as virtudes à pedagogia preconizada pela Escola Nova. As teses de Saviani foram as seguintes:

- a) Do caráter revolucionário da pedagogia a essência [pedagogia tradicional] e do caráter reacionário da pedagogia da existência [pedagogia nova].
- b) Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos.
- c) De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola [pedagogia tradicional] mais ela esteve articulada com a construção da ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola [pedagogia nova] menos ela foi democrática (Saviani, 1981).

A reação a esse texto foi extraordinária, gerando intensa polêmica na área acadêmica. Antes que baixasse a poeira, no entanto, Saviani, já em 1982, publica outro artigo, com o título também bastante sugestivo de “Escola e democracia: para além da curvatura da vara”, onde dá outra dimensão aos seus argumentos. Explica que, no artigo anterior, quis negar frontalmente idéias dominantes nos meios educacionais para “endireitar a vara”. Explica, então, que “para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto; assim também, no debate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum” (Saviani, 1982, p.59). A partir daí, o autor trabalha uma síntese que procura superar a dicotomia entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, recuperando, em outro patamar político-pedagógico, aspectos importantes de ambas vertentes, inclusive os métodos ativos da Escola Nova e demonstrando como colocar esses recursos a serviço da promoção dos filhos dos trabalhadores.

Tudo indica que estamos agora, em relação ao chamado “modelo de competências”, em situação semelhante àquela discutida por Saviani (1982) quanto à Escola Nova. Tendo sido desvendadas, por vários autores, como aqui já exemplificamos, as diversas facetas do substrato ideológico do modelo de competências, parece que podemos agora partir para a fase de sua superação, (re)significando as contradições dessa abordagem.

Machado (1998) faz isso muito bem, ao reconhecer que “a noção de competência é, de fato, uma noção forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa com os critérios que a estão orientando na atualidade: o fatalismo da disputa competitiva, a impossibilidade de evitar a insegurança e a incerteza, a alternativa da adaptação”(p.93). Conclui, então, que ser competente significa também saber transgredir. Neste caso, evidentemente, “saber transgredir” implica ter conhecimentos e competências sociohistóricos que esclareçam o significado e indiquem a direção da transgressão. Nessa perspectiva, abre-se uma brecha estratégica para o enfrentamento de algumas das características ideologicamente redutoras da “modelo de competências” tão bem apontadas por Kuenzer (2000); ou seja, sob a égide de conhecimentos sociohistóricos e/ou de “competências de transgressão”, as desigualdades e divergências *não* são acomodadas numa pretensa unidade, *não* se dissolvem as relações de poder e a política *não* desaparece sob a racionalidade técnica.

Na discussão do desenvolvimento de competências, parece também oportuno colocar em evidência os clássicos conceitos de “socialização primária” e “capital cultural” para enfatizar o conhecido fato de que os filhos das camadas médias e altas desenvolvem precocemente certas competências cognitivas, sociais e afetivas, obtendo um suporte “invisível”, que historicamente sempre fez muita diferença, tanto aplainando a trajetória escolar quanto elevando a qualificação profissional desses “herdeiros”. Os “órfãos” dessa socialização primária – mais complexa e, sem dúvida, socialmente mais aceita – ou seja, os filhos das camadas populares, trazem uma desvantagem inicial muito nítida, o que favorece a manutenção das desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1975). Aqui voltam também antigas questões: há possibilidade de que a escola pública contribua para o desenvolvimento das competências que constituem a socialização primária mais valorizada? Ou essa seria essa mais uma atribuição ilegítima conferida à escola, já muito solicitada a cumprir funções que extrapolam em larga extensão “suas finalidades, seus tempos e espaços pedagógicos”? (Kuenzer, 2000).

Para responder a essas questões, consideremos as seguintes premissas: (a) os métodos ativos, embora não possam garantir o desenvolvimento de competências, são mobilizadores de disposições subjetivas que facilitam aquele desenvolvimento; e (b) a adoção de métodos ativos não necessariamente reduzirá o pensamento à ação, mas, ao contrário, poderá facilitar o diálogo entre o aluno e o conhecimento mais elaborado.

Partindo dessas premissas, estamos prontos para recuperar mais uma vez a tese de Saviani (1982) quanto à necessidade de superar a tradicional dicotomia entre pedagogias que privilegiam conteúdos disciplinares e aquelas que dão ênfase aos métodos ativos. Nas palavras do autor:

“Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (p.60).

Paralelamente, parece também importante (re)significar, no âmbito pedagógico, a crítica dirigida ao discurso hegemônico que anuncia como universais as exigências de conhecimentos e competências mais complexos. Em outras palavras, os críticos da área têm constatado que a coexistência de diferentes paradigmas produtivos não produz a disfuncionalidade do sistema; ao contrário, os setores avançados e os precarizados se articulam e se complementam para a intensificação do processo de acumulação capitalista. Sem dúvida, nesse cenário, torna-se essencial o desmascaramento do discurso que pretende colocar a chamada modernidade produtiva, e a conseqüente sociedade do conhecimento, como uma panacéia, ou seja, como caminho inexorável, universal e redentor. No entanto, para os professores, não é possível pensar em educar seus alunos para realidades menos complexas, embora não haja perspectiva imediata ou mediata de inserção massiva dos jovens em setores de ponta da economia. Estarariam, assim, os docentes preparando seus alunos para “virarem-se sozinhos”, a serem autônomos em meio à incerteza, à insegurança e para auto-empregos precários? (Machado, 1998). Tudo indica que sim, mas também esse contexto abre aos educadores um amplo campo de contradições a serem exploradas. Aqui voltamos ao conceito de “competência sociohistórica”. Isto é, a construção de competências necessárias à sobrevivência no dia-a-dia não é incompatível com o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos sociais e históricos dos problemas a serem enfrentados pelos jovens.

Esta rápida revisão de algumas discussões já realizadas sobre as Diretrizes e as novas análises que foi possível desenvolver mostram-nos consensos, críticas e contradições que precisam ser melhor elaboradas para uma verdadeira reforma do Ensino Médio. No entanto, outras críticas sérias que podem e devem ser feitas às recomendações pedagógicas do documento nem sempre são adequadamente enfatizadas. Ou seja, nem sempre tem se colocado na devida evidência o fato de que conceitos complexos, teoricamente tão fluídos, como a interdisciplinaridade, a estruturação curricular por áreas, a contextualização e o desenvolvimento de competências básicas exigem, para a sua concretização, condições materiais, culturais e psicossociais que não estão dadas. Em outras palavras, as deficiências históricas do Ensino Médio, principalmente aquelas que dizem respeito às condições de trabalho e à formação docente, deveriam estar, se não superadas, pelo menos bem equacionadas, para que as sofisticadas mudanças curriculares sugeridas não se transformem em mais uma mistificação do histórico objetivo de melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, convém dar a devida dimensão ao seguinte argumento do Parecer da ANPEd sobre a proposta do MEC para o Plano Nacional de Educação (ANPEd, 1997), proposta que incluía os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

... como formulada, a nova estrutura [curricular para o Ensino Médio] pode contribuir para camuflar a falta de professores em número suficiente para as diversas disciplinas. Corre-se, assim, sério risco de que as escolas passem a considerar as áreas propostas ou sub-áreas, como “megadisciplinas” a serem ministradas por um só docente, escamoteando-se o grande problema da escassez de candidatos ao magistério, principalmente nas escolas situadas em bairros periféricos das grandes cidades. Prenuncia-se repetir, de maneira ampliada, a experiência com o componente curricular Estudos Sociais, que pretendeu integrar História e Geografia, mas que acabou empobrecendo a transmissão do conteúdo das duas disciplinas (p.20/21).

Essa advertência dos especialistas da ANPEd fica reforçada quando percebemos que os complexos conceitos de interdisciplinaridade e de estruturação do currículo por áreas estão sendo muito mal interpretados. Essa má interpretação parece já estar incentivando a polivalência dos docentes. Nesse quadro, a formação inicial dos professores pode estar passando por uma simplificação de desdobramentos muito perigosos. Um exemplo extremo está em matéria publicada em revista semanal de prestígio⁸, dando amostra da deterioração da formação inicial que o credenciamento de professores “multifuncionais”

⁸Revista “Isto É” de 18/4/2001.

está promovendo. Conforme evidências escancaradas pela revista, há universidades que estão simplesmente vendendo “a plenificação” ou a licenciatura plena em disciplinas afins para quem já é licenciado. Por exemplo, quem fez curso regular de Biologia já tem, segundo interpretação dada à nova legislação, licenciatura curta em disciplinas como Matemática e Física. Com um curso complementar, os professores obtêm, então, a licenciatura plena nessas disciplinas. Em algumas universidades com fins unicamente de lucro e, surpreendentemente, reconhecidas pelo MEC, as licenciaturas plenas são vendidas às claras, sem qualquer exigência de frequência ou de comprovação de conteúdos dominados.

Evidentemente, uma situação de farsa, como essa relatada acima, é oposta aos objetivos das novas Diretrizes Curriculares e parece ferir o espírito da legislação para credenciamento de docentes. No entanto, a precariedade geral de nosso sistema e a crônica falta de professores de determinadas disciplinas já sugeriam, como bem apontou o parecer da ANPED (1998) acima transcrito, a possibilidade de que expedientes espúrios se desenvolveriam à sombra das inovações.

É importante notar, também, que outros países, com sistemas de ensino melhor estruturados, tanto sob o ponto de vista material quanto de qualidade de formação do magistério, não têm baseado suas recentes reformas curriculares na diluição das fronteiras entre as disciplinas. Cristian Cox⁹ explica porque a reforma curricular no Chile manteve a estrutura de disciplinas

....a reforma curricular chilena está armada sobre disciplinas. Investigamos o currículo do Ensino Médio de 36 países, investigamos historicamente, e nenhum país saiu dessa matriz. Temos teoria e boas categorias para perguntar aos que pensam em um currículo integrado, para além das disciplinas, “qual sistema nacional realizou isso?” Nenhum! (Zibas, 2000).

Em nosso caso, embora as inovações – como a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências e a organização do currículo por áreas do conhecimento – não pretendam oficialmente diluir as fronteiras entre as disciplinas, a crônica falta de professores pode induzir à interpretação de que um só professor poderá dar conta de toda uma área.

⁹ Cristian Cox, conhecido especialista chileno, assessor especial do Ministério de Educação de seu país, foi entrevistado pela autora para a pesquisa (financiada pela FAPESP) “O modelo educacional chileno como subsídio para o debate da reforma do Ensino Médio no Brasil” (Zibas, 2000).

Convém, ainda, observar que a reforma curricular do Ensino Médio, no Chile, representou a última etapa de um longo processo de investimentos para a melhoria do ensino. Isto é, entendendo a reforma curricular como uma mudança na cultura escolar, pretendeu-se, com reforços materiais iniciais, proporcionar melhores condições para o desenvolvimento do ensino, bem como elevar o ânimo do magistério, procurando predispor-lo a discutir, sem preconceitos, o novo currículo. Embora os recursos orçamentários disponibilizados acabassem por se mostrar insuficientes para melhorar a contento e as condições de trabalho (p.ex.: número de alunos por classe) e os salários docentes (ainda considerados muito insatisfatórios) – o que prejudica a adesão do magistério às novas propostas – o cronograma da reforma chilena parece adequado como princípio de estratégia política. Entre nós acontece ao contrário: as inovações curriculares representaram o passo inicial da reforma do Ensino Médio, precedendo considerações básicas quanto à melhoria das condições de infra-estrutura do sistema e de valorização do magistério.

Em resumo: no Brasil, a proposta curricular pode não significar mais nada além de “um salto na escuridão”, como bem define Bueno (2000). As novas Diretrizes encontram a escola precarizada, sem recursos materiais mínimos, professores mal preparados, desvalorizados, desmotivados e perplexos diante de outras transformações estruturais já em curso, como a progressão continuada e a progressão parcial, as quais, como discutimos, tendem a se transformar em promoção irrestrita, sem qualquer garantia de um nível minimamente adequado de aprendizagem.

Conseqüências das políticas adotadas, provavelmente não previstas, como essas acima registradas, podem prejudicar ainda mais os sistemas de ensino, historicamente já precários. Como vimos pelo estudo da escola pública, a adoção de medidas polêmicas, por meio de processos que tentam ignorar a oposição do magistério, e incidindo sobre estruturas materiais deficientes e redes psicossociais reconhecidamente frágeis e conflitivas, só faz acentuar as falhas do sistema. Os últimos resultados do SAEB (1999) confirmam indicadores alarmantes da qualidade de ensino em todo o País, inclusive do Ensino Médio em São Paulo.

As mudanças estruturais na escola, que dependem da adesão do magistério, tais como novas formas de avaliação e novas estruturas curriculares, não podem ser implantadas à revelia dos professores; ou seja, essas mudanças não terão qualquer efetividade sem prévias iniciativas oficiais que prestigiem o status profissional dos docentes, estendam e aprofundem sua formação em serviço e melhorem significativamente suas condições de trabalho. Somente em um clima de confiança mútua e de entusiasmo da comunidade escolar pela reforma, os objetivos inovadores poderão ser alcançados. Caso contrário, o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tende a tornar-se mero exercício de sutileza acadêmica e voluntarismo oficial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA Jr., A. Repetência ou Promoção Automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, n.65, p.3-15, jan.mar.1957.

ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação). **Parecer sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação**. São Paulo, ANPEd, 1997.

AZANHA, J.M. **Educação, alguns escritos**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1987.

BARRETTO, Elba S. de Sá. A propósito das orientações curriculares nacionais para o ensino médio. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 22, p. 93-9, jul./dez. 2000.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **SAEB/99: relatórios**. Brasília: MEC/INEP, 2000. 6 v.

BUENO, M. S. Simões. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. São Paulo, Papirus, 2000.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.22, p.5-35, jul./dez. 2000.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad**. Santiago: CEPAL/UNESCO, 1992.

CARVALHO, Maria Eulina P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.110, p.143-146, jul.2000.

COX, Cristian. **A reforma da educação chilena: contexto, conteúdos, implantação**. Brasília, Preal (Partnership for Educational Revitalization in the Americas), Documentos n.8, ago., 1997.

COX, Cristian. La reforma del curriculum. In: GARCIA-HUIDOBRO, J.E. (editor). **La Reforma Educacional Chilena**. Madri, Editorial Popular, 1999.

DEMO. Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio**. Rio de Janeiro, N.29, p.259-90, abr./jun., 1998.

ESTEVEES, Maria Eunice. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP: uma ação planejada**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1998.

- GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo, Cortez, 1988.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.
- GUEHENNO, Jean-Marie. **O fim da democracia**. São Paulo, Bertrand Brasil, 1994.
- KRAWCZYK, Nora R. **Em busca de uma nova governabilidade na educação**. São Paulo, PUC, 2001. (mimeo).
- KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora para a vida : entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.21, n.70, p.15-39, abr. 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.200, p.37-48, mar.1997.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. O "modelo de competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n.4, p.79-95, ago./dez. 1998.
- MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.109, p.67-87, mar. 2000.
- MARTINS, Angela Maria. Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática. **Tese de doutorado**. UNICAMP, Faculdade de Educação, 2001 (mimeo).
- MARTINS, J.S. **A imigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo, Pioneira, 1993.
- MELLO, Guiomar N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo, Cortez, 1993
- OLIVEIRA, Francisco. O surgimento do antivalor. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n.22, p.8-18, out.1988.
- PARO, Vitor H. **O pedagógico como questão administrativa: os efeitos da resistência à promoção de estudantes sobre a produtividade da escola fundamental**. Relatório de Pesquisa. USP, Faculdade de Educação, 2000 (mimeo).
- SADER, E., GENTILE, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. São Paulo, **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, 1981, p.22-23.
- SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. São Paulo, **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, 1982, p.56-64.

TEDESCO, J.C. Alguns aspectos da privatização da educação na América Latina. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.5, n.12, pp.23-44, mai/ago., 1991.

TEDESCO, J.C. **Educación y sociedad del conocimiento y de la información**. Trabalho apresentado no Encontro Internacional de Educación Media. Bogotá, Secretaria de Educacion, 1999.

TENTI FANFANI, E. **La educación básica y la cuetión social contemporânea (notas para la discusión)**. Trabalho apresentado no Congresso sobre Pedagogia. Bogotá, Universidade Luis Amigó, 2000.

ZIBAS, Dagmar M. L. **O modelo educacional chileno como subsídio para o debate da reforma do Ensino Médio no Brasil**. Relatório de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (mimeo).

ZIBAS, Dagmar M.L. A reforma do Ensino Médio: lições que vêm da Espanha? **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPEd, n.12, p.74-83, 1999.

ZIBAS, Dagmar M.L. A reforma do Ensino Médio: da sutileza do texto à crueza do contexto. **Trabalho & Educação – Revista do NETE**, 2001, p.75-89/

WORLD BANK. **Issues in Brazilian Secondary Education**. 1989 (mimeo). (Report no. 7223 BR. Latin American and Carabbean Regional Office.