

O protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio brasileiro

Dagmar M. L. Zibas, Celso J. Ferretti & Gisela Lobo B. P. Tartuce

Fundação Carlos Chagas, Brasil

Resumo

O texto refere-se a estudo realizado junto a cinco escolas, focalizando um determinado aspecto da reforma do Ensino Médio brasileiro, qual seja, aquele que propõe o protagonismo de alunos e pais na prática escolar. A opção pelo tema protagonismo deveu-se ao fato de que o mesmo perpassa a reforma curricular e a de gestão, constituindo um objeto multifacetado, carregado de significado pedagógico e político e, portanto, potencial catalisador de conflitos, de simulações e omissões, mas também potencial estimulador de ricos desdobramentos democráticos. O enfoque qualitativo abriu muitas perspectivas para o estudo da micropolítica escolar e dos processos de apropriação da inovação desenvolvidos nesse contexto. A articulação entre o singular registrado nas escolas e o contexto histórico mais amplo foi trabalhada por meio da categoria "sustentabilidade". A análise final dos dados aponta diversas contradições no processo de elaboração e implementação da reforma e na resposta das escolas às diretrizes oficiais.

Palavras-chave

Protagonismo juvenil; Protagonismo de pais; Reforma do ensino médio

Introdução: por que protagonismo?

Este artigo resume o estudo realizado, no período 2002/2003, no contexto do programa de investigação na área educacional proposto e financiado pela OEI — Organização dos Estados Ibero-americanos — em três

países (Argentina, Espanha e Brasil), e que teve como tema *a gestão escolar como cenário da inovação educativa*. Para os objetivos da OE1¹ — os quais este estudo procurou assumir —, mais do que processos discretos, interessava desvelar as articulações sociopolíticas que, em nível micro/macro, facilitam ou dificultam as mudanças no interior da escola.

A definição do projeto brasileiro levou em conta a implementação oficial de uma ambiciosa reforma do nível médio de ensino apoiada, especificamente, em três eixos. O primeiro eixo refere-se à estrutura, consistindo em uma tentativa de anular a histórica característica dual da escola secundária, sempre dividida entre ensino técnico e ensino propedêutico ou preparatório para a Universidade. De acordo com a atual legislação brasileira, o nível médio, com duração de três anos, é um ensino pós-fundamental² e pós-obrigatório, destinando-se a jovens que idealmente estariam na faixa etária dos 15 a 17 anos, egressos do Ensino Fundamental de oito anos. O novo Ensino Médio deve ter uma estrutura curricular única em todo o território nacional, permitindo-se, no entanto, que 25% da grade curricular fique sob a responsabilidade de cada escola, variação destinada a atender as especificidades regionais ou locais. No novo contexto, o Ensino Técnico organizado por módulos, é um curso paralelo ou seqüencial ao Ensino Médio, exigindo matrícula diferenciada³.

Na verdade, o Ensino Médio, no governo de Fernando Henrique Cardoso, adotou, de forma radical, a retórica dominante nos anos 90, a qual, frente à ampliação de tecnologias avançadas e à reestruturação produtiva, aconselhava que "los sistemas de educación y formación inicial se orientem cada vez más hacia una formación general y polivalente capaz de fomentar la adquisición de competencias generales y transferibles" (Azevedo, 2001, p. 72). Valorizava-se, assim, o papel dos sistemas de ensino na produção de um conjunto de saberes e competências metodológicas gerais (iniciativa, trabalho em grupo, responsabilidade, autonomia, etc.) e minimizava-se a necessidade de qualificações técnicas e especializações profissionais. No Brasil, foi feita uma ousada aposta em um Ensino Médio generalista e de estrutura única, que, idealmente, prepararia todos os estudantes para o exercício de uma cidadania livre e responsável, para o desempenho de uma multiplicidade de papéis sociais, atendendo, ao mesmo tempo, as necessidades da moderna produção flexível e dando suporte para a construção de projetos pessoais de vida.

Para alcançar esses ambiciosos objetivos, o segundo eixo da reforma aponta para uma nova estrutura curricular, centrada no desenvolvimento de competências básicas, com ênfase em uma metodologia que privilegia o protagonismo do aluno, priorizando a elaboração e execução de projetos interdisciplinares. Nessa abordagem, a contextualização é outro princípio essencial, pois espera-se que o novo currículo promova uma aproximação entre os conteúdos acadêmicos e os problemas e interesses dos jovens, tornando a escola um centro dinâmico de promoção intelectual, social e cultural dos alunos e de suas famílias. Segundo os construtores da reforma, a escola média unitária e centrada no protagonismo juvenil seria uma instituição de tal quilate que tornaria irrelevante a questão de se saber se o Ensino Médio deve preparar os jovens para o exercício profissional ou para a educação superior. Na verdade, a escola média prepararia todos os jovens para a vida. Com esse objetivo tão amplo, podemos dizer que a reforma do Ensino Médio no Brasil, tal como planejada, deve ser classificada, nos termos de Levin & Hopfenger (1993), como uma *transformação de 2º nível*, pois pretende alterar a cultura escolar básica, redefinindo a organização, as responsabilidades, as expectativas e os objetivos da escola, bem como os papéis de todos os envolvidos nela⁴.

O terceiro eixo da reforma refere-se à gestão e tem sua raiz nas propostas mais amplas de reforma do Estado. De fato, sabe-se que o discurso hegemônico do final do século, de abrangência global, sobre a necessidade de reconstrução do Estado — no sentido de reduzir sua função provedora e ampliar o espaço para a ação de agentes sociais em diversas áreas — teve, na educação, desdobramentos importantes. A autonomia da escola, nesse cenário, foi vinculada à 'desresponsabilização' do Estado pelos processos internos, inclusive por meio da convocação enfática das famílias e da comunidade⁵ para que participassem da fiscalização e do financiamento da escola pública. Dessa maneira, na área da educação, o Estado passou a ser considerado o elaborador de políticas, indutor de sua implementação e fiscalizador dos resultados, tentando-se estender para o sistema escolar o que se convencionou chamar de "nova gestão pública" (Varone, 1998), largamente inspirada na racionalidade econômica do mercado e nos princípios e técnicas que embasam a administração de empresas privadas. Dito de outra forma, concomitantemente à reforma do Estado, surgem, na área educacional,

propostas de articulação escola-empresa, ao mesmo tempo que se insinuam as possibilidades de utilização de mecanismos de quase-mercado⁶.

Não é o caso de se discutir aqui a crise do paradigma econômico-estrutural-global que exigiu a reforma dos Estados nacionais na direção acima indicada. Para a elucidação do novo conceito de gestão educacional, que interessou à investigação aqui resumida, basta lembrar, como faz Souza (1998, p. 90), os quatro grandes objetivos divulgados por organismos internacionais (como o Banco Mundial e o FMI) que balizaram as reformas de Estado, quais sejam: (a) melhoria da eficácia da atividade administrativa, (b) melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos, (c) diminuição das despesas públicas, (d) aumento da produtividade da administração do Estado.

No Brasil, por suas condições históricas, econômicas e sociais, a chamada "nova gestão pública" não teve suporte político para se instalar integralmente, especialmente na área educacional. No entanto, isso não impediu diversas tentativas de incorporar alguns de seus traços à reforma do sistema de ensino, nos anos 90. Ao lado de algumas sugestões mais ousadas de privatização do Ensino Médio (Mello, 1990) e de experimentos fracassados de implantação, nas escolas, de programas de "qualidade total" diretamente importados de contextos industriais (Oliveira, 1997), outras iniciativas, politicamente mais palatáveis, foram incorporadas à legislação, no sentido de reformar o papel do Estado na área educacional.

Uma dessas iniciativas diz respeito à concessão de um certo grau de autonomia às escolas. Tal proposta suscitava maior consenso, uma vez que, na recente história da educação brasileira, a bandeira da autonomia escolar ganhou forte apoio de forças progressistas quando significava libertar-se do centralismo dos governos militares (Cunha, 1991). Assim, nos anos 90, em um contexto muito diferente, quando a proposta de autonomia veio imbricada em uma reforma do Estado que tendia a diminuir sua responsabilidade e seus investimentos nas áreas sociais, houve um 'embaralhamento' dos campos político-ideológicos (Zibas, 2001), mas a autonomia acabou sendo apoiada por diversos setores sociais. Esse hibridismo conceitual da autonomia na gestão escolar⁷ — que aponta, por um lado, para exigências históricas de democratização e, ao mesmo tempo, possibilita o afastamento do Estado de alguns de seus encargos históricos — continua pautando a ação dos diversos níveis da gestão educacional.

De fato, atualmente, pode-se supor que a gestão escolar autônoma está enredada em uma trama na qual o Estado, no papel de indutor da reforma e apoiado em uma estrutura ainda muito burocratizada, pode interferir no trabalho pedagógico das escolas (como, por exemplo, determinando os processos de avaliação), embora — obediente ao cumprimento de metas impostas por organismos internacionais referentes à redução de gastos — não cumpra integralmente sua função histórica de financiador da educação pública.

Por outro lado, a escola — enfraquecida em sua capacidade técnica, tanto administrativa quanto pedagógica, e inserida em contextos empobrecidos, cujas famílias não podem contribuir para financiar seu funcionamento — patina entre o conformismo e a impotência. Adicionalmente, o aceno à democracia, que vem implícito na concessão de certo grau de autonomia escolar, parece encontrar, nas instituições, uma história de centralidade burocrática de difícil penetração.

Essas considerações sugeriram que o estudo da "gestão escolar como cenário de inovações educativas", como proposto pela OEI, levasse em conta, no caso brasileiro, como seu objeto, uma inovação⁸ que, no quadro da reforma, possibilitaria o estudo de diferentes facetas da gestão. Assim, definiu-se que o *protagonismo de pais e alunos* como desenvolvido na escola seria o foco principal da investigação.

Na verdade, a escolha desse objeto abriu diversas perspectivas de análise. Em primeiro lugar, como já indicado neste texto, trata-se de uma característica da reforma que permeia tanto seu eixo pedagógico quanto seu eixo de gestão. Em uma visão mais integradora, pode-se dizer que o protagonismo dos alunos e dos pais deveria ser o elemento nuclear da gestão pedagógica da escola. Ou seja, a reforma proposta incentiva um tipo de autonomia gestonária que deve privilegiar a participação dos alunos, de suas famílias e da comunidade. Embora o chamamento dos pais e da comunidade não seja novo no cenário educacional brasileiro, havendo uma longa história de tentativas de se abrir a gestão escolar para a inclusão desses segmentos, as reformas dos anos 90 deram nova ênfase e novo significado à necessidade dessa participação.

Quanto à dimensão pedagógica *stricto sensu*, está previsto, como já mencionado acima, que os princípios norteadores da reforma curricular só

podem realizar-se plenamente por meio da participação efetiva de alunos, em abordagem pedagógica que privilegia projetos, investigação e ação. Essa visão de uma escola progressiva nos moldes de Dewey, acompanhada de princípios do construtivismo piagetiano, também não é nova no contexto da educação brasileira, pois permeia o ideário pedagógico de algumas gerações. Nova, no entanto, é sua formalização em diretrizes oficiais que pretendem sua implantação em todo o Ensino Médio do País. Como tema de estudo, o protagonismo dos estudantes e de suas famílias constitui, pois, um objeto multifacetado, carregado de significado pedagógico e político e, portanto, potencial catalisador de conflitos, de simulações e omissões, mas também potencial estimulador de ricos desdobramentos democráticos⁹. Além disso, outros processos intra-escolares estão imbricados nessa inovação específica: por exemplo, o planejamento escolar, a avaliação do rendimento dos alunos, a capacitação de professores. Esses e outros aspectos da dinâmica escolar permearam o levantamento de dados e a análise nesta investigação, dependendo, em cada caso, de sua relevância para a compreensão do protagonismo exercido (ou não) por alunos e suas famílias.

A investigação: algumas de suas orientações teórico-metodológicas e procedimentos decorrentes

A reforma do Ensino Médio, tal como delineada acima, foi uma iniciativa do governo federal. Sendo o Brasil uma república federativa, há, em tese, autonomia dos estados no estabelecimento de suas políticas, principalmente no que diz respeito ao currículo. No entanto, como são dependentes de financiamento federal e de empréstimos internacionais avalizados pelo governo central, todos os estados procuraram adequar-se — respeitando algumas particularidades regionais — às diretrizes do Ministério de Educação.

Nesse cenário, o estudo do protagonismo, como inovação pedagógica e gestonária, focalizou — em uma abordagem qualitativa — cinco escolas em dois estados brasileiros: São Paulo e Ceará. A opção pelos dois estados deveu-se, principalmente, ao fato de haver, nessas unidades federativas, uma continuidade político-administrativa (de 16 anos no Ceará e de 8 anos em São Paulo), o que, supõe-se, pode ter gerado orientações oficiais mais consistentes com respeito à inovação enfocada. No entanto, os dois estados

estão situados em regiões de desenvolvimento econômico e social bastante diferenciado, sendo São Paulo considerado o estado mais rico do País, e estando o Ceará situado na região Nordeste, a mais pobre. Essa diferença estrutural reflete-se nos respectivos sistemas escolares, pois, enquanto, em São Paulo, 63,5% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no ensino médio, no Ceará essa porcentagem é apenas de 29%. Por outro lado, no entanto, os titulares das duas Secretarias de Educação — de São Paulo e do Ceará — foram interlocutores privilegiados de órgãos internacionais, como o Banco Mundial, participando de maneira direta da própria elaboração do projeto nacional. Os dois estados foram, também, apontados como pioneiros da reforma. Enfim, as semelhanças e divergências entre os dois contextos estaduais orientaram a opção quanto aos estados.

A escolha dos "casos"¹⁰ (duas escolas em São Paulo e três no Ceará) teve a intenção de garantir que o acesso às informações seria facilitado e que as instituições tivessem condições mínimas para trabalhar com a inovação focalizada. Uma escola em cada estado era considerada, pelas respectivas Secretarias de Educação, 'vitrine' da reforma do Ensino Médio. Privilegiaram-se, também, escolas só dedicadas ao Ensino Médio e outras que, além desse nível, administrassem também as últimas séries do Ensino Fundamental.

Em geral, aceita-se que a observação qualitativa, a descrição de contextos, a entrevista e a revisão de documentos sejam os principais meios de coleta de dados nos estudos de caso. Na investigação aqui focalizada, todos esses instrumentos foram utilizados, com ênfase, no entanto, nas entrevistas. Neste ponto, o delineamento deste estudo aproxima-se de Ball (1989), que, em seu trabalho com a micropolítica escolar, considera como dados somente "os relatos hechos por los autores [actores sociales involucrados] de sus experiencias e intenciones, sus indicaciones e intepretaciones" (pp. 41-42).

Logo no início da investigação aqui focalizada, estava claro para a equipe que o estudo das inovações requer, inevitavelmente, uma abordagem dos conflitos, pois cabe esperar que propostas de mudanças que chegam às instituições produzam movimentos antagônicos, de apoio ou resistência, definindo valores divergentes, concepções político-ideológicas distintas e grupos de interesses opostos. Além disso, é preciso levar em conta que "el conflicto entre grupos en las organizaciones no sólo es um hecho inevitable

de la vida organizativa, sino que puede ser juzgado también como um proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo (Boyd-Barret, 1976, *apud* Ball, 1989, p. 35). Nessa abordagem, consideram-se as escolas como instituições pobremente coordenadas e ideologicamente diversas, constituindo campos de luta, divididos por concepções, valores e interesses divergentes. Evidentemente, também é preciso levar em conta que nem tudo, na dinâmica escolar, diz respeito a conflitos, havendo espaços mais consensuais, de intercâmbios mais neutros ou cooperativos. Esses elementos de consenso e de diversidade se explicam, em parte, pelo fato que a escola, como instituição e como organização se constitui historicamente. Nessa construção histórica, formas de pensar a educação, concepções a respeito dos alunos, da avaliação, dos materiais didáticos, do papel a ser desempenhado pelos pais — enfim, um conjunto de valores, conhecimentos e práticas — vão construir a cultura própria da instituição, cultura essa que não é estática, mas que muda lentamente, pela incorporação ora passiva, ora crítica, de proposições que lhe são feitas pelo contexto social em diferentes momentos históricos. A cultura escolar é, assim, simultaneamente, espaço de mudança e de conservação, de conflitos e consensos.

Por outro lado, tradicionalmente, no estudo do sistema educacional, minimizou-se a realidade fragmentada da instituição escolar, preferindo-se compreendê-la como um todo homogêneo. No entanto, é importante considerar a escola como em processo de constante construção, em que subgrupos detêm relativa autonomia dentro da organização, de forma a serem capazes de perseguir objetivos distintos daqueles oficialmente estabelecidos.

O reconhecimento da diversidade de metas de diferentes grupos institucionais permite olhar sob outro prisma a categoria 'controle', tradicional no estudo de sistemas. Ou seja, definindo-se a escola como constituída de fragmentos, o 'controle' deve ser estudado em seu caráter diverso e contraditório, que, em distintos momentos e em diferentes áreas, pode ser exercido por variados grupos ou sujeitos. Assim, a visão tradicional de controle hierárquico, exercido pelo diretor ou grupo gestor, por delegação do poder central, ou controle democrático exercido por todos os segmentos escolares, ou controle exercido por um grupo profissional podem se alternar e coexistir no mesmo espaço escolar (Ball, 1989).

Tal concepção de 'controle' pode ser enriquecida com a abordagem de Ezpeleta & Rockwell (1985a) que, ao discutirem a construção social da escola, definem o controle como processo que tende a articular as ações do poder do Estado, mas que, sendo uma relação, pode ser exercido conjuntamente pelas classes subalternas¹¹.

Ao se entender o controle como uma relação de poder, dinâmica e contraditória, pode parecer incoerente dar muita importância ao estilo do/da diretor/a da escola no estudo da micropolítica escolar. No entanto, é preciso levar em conta que compreender as ações da direção é fundamental para desnudar a trama de poder, que pode (ou não) ter seu centro nessa instância da gestão, trama que, de toda forma, constrói o cotidiano escolar (Ball, 1989). Neste estudo, o estilo da direção se tornou uma sub-categoria de análise, mas profundamente imbricada na compreensão do caráter contraditório e diverso dos processos de controle.

Com essas categorias de análise — conflito, diversidade de metas, controle e estilo de direção — pretendeu-se compreender, em cada caso, os processos de apropriação da inovação investigada, entendendo-se aqui por *apropriação* os processos que recontextualizam e, portanto, ressignificam as propostas que chegam à escola.

Já em um primeiro nível de análise, foi estabelecida importante salvaguarda para que o foco da investigação não fosse diluído diante da grande diversidade e heterogeneidade das situações e depoimentos registrados; ou seja, essa leitura em nível micro teve como contraponto a compreensão da autonomia apenas relativa da escola frente a condicionantes estruturais mais amplos.

A interpretação dos dados — através das categorias de análise da micropolítica escolar — encaminhou a compreensão dos processos de *apropriação* da inovação. Houve, então, uma nova aproximação das formulações de Ezpeleta & Rockwell (1985a, b). Essa aproximação se deu, principalmente porque, como aquelas autoras, a escola, neste trabalho, não foi estudada como uma "instituição definitivamente instituída" por normas, regulamentos, diretrizes e disposições oficiais, homogênea em seus valores e finalidades, e com uma hierarquia de controle definitivamente estabelecida, onde cada *ator* representasse sempre o mesmo *papel*. Ao contrário, a escola nesta investigação, foi tomada, *a priori*, como uma organização em incessante movimento, criada e recriada, no nível do cotidiano, pelos *sujeitos* envolvidos,

no qual diferentes interesses, valores, concepções político-ideológicas e possibilidades de controle se entrelaçam e se chocam, desenhando constantemente novas configurações institucionais.

Assim compreendida a escola, o processo de apropriação (do espaço, das normas, de saberes e práticas específicas, das possibilidades de poder, da cultura escolar), por parte dos diferentes sujeitos coletivos da trama escolar, significa sempre uma (re)construção social da instituição em parâmetros muitas vezes desconhecidos e não esperados. É no fluxo sociopolítico-pedagógico constante da escola que as inovações propostas são ressignificadas ou apropriadas. Desse modo, a *apropriação* — trabalhada por meio das categorias da micropolítica acima descritas — tornou-se uma categoria-síntese de toda interação entre os sujeitos (individuais ou coletivos) e a inovação estudada. Como categoria-síntese, orientou a 'leitura transversal' do conjunto dos casos.

Além dessa 'apropriação' que se fez da categoria de *apropriação* desenvolvida por Ezpeleta e Rockwell (1985a, b), também nos aproximamos dessas autoras de outra forma. Ou seja, embora esta investigação refira-se a "estudos de caso", não se limita aos casos individuais da micropolítica, mas pretendeu mapear os movimentos mais amplos que sustentam as tramas estudadas. Aqui partilha-se com Ezpeleta & Rockwell o propósito de vincular o singular ao histórico. Ou, como propõe Martins (1973), procura-se relacionar as análises dos casos a um conjunto de conhecimentos voltado para a apreensão dos fundamentos concretos, isto é, históricos, dos fenômenos sociais.

Essa perspectiva histórica também deu embasamento ao estudo dos dados por meio da categoria *sustentabilidade*, entendendo-se aqui por sustentabilidade as condições econômicas, políticas, administrativas, sociais, culturais e pedagógicas que dão suporte à inovação focalizada. Trata-se, pois, de uma segunda categoria-síntese de análise, por meio da qual pretendeu-se apreender, pelo menos até um certo nível, as mediações e contradições entre a complexidade do tecido institucional e os processos que se desenvolvem no âmbito da macropolítica. Compreende-se que esse esforço de articulação, historicamente mediada, entre o singular e seu contexto mais amplo, pode possibilitar algum grau de generalização de várias conclusões do estudo.

Algumas características dos sistemas estaduais de ensino focalizados

Antes da discussão de alguns resultados da investigação, faz-se necessário destacar certas características dos dois sistemas estaduais em estudo, de forma a tornar mais claras algumas das conclusões aqui resumidas.

Órgãos intermediários e formação em serviço

Em São Paulo e no Ceará, as funções dos órgãos intermediários (regionais) têm, historicamente, a característica predominante de representar o elo administrativo-burocrático entre os órgãos centrais de cada estado (Secretarias Estaduais de Educação) e as escolas.

Embora, nas duas unidades federativas, o cargo de chefia das agências regionais seja preenchido por concurso público, existe uma tradição muito bem estabelecida, tanto em São Paulo quanto no Ceará, de forte vínculo político com a administração central, o que faz com que tais instâncias sejam percebidas pelos professores como simples correia de transmissão das Secretarias.

No Ceará, a capacitação docente em serviço é, em parte, delegada às escolas, que podem contratar diretamente serviços privados de assessoria pedagógica, serviços esses cuja qualidade não é controlada pelas entidades regionais. Nesse quadro, a apropriação que os técnicos dos órgãos intermediários do Ceará possam fazer da reforma talvez tenha pouca incidência sobre as unidades escolares.

Entretanto, em São Paulo, até pelo tamanho da rede estadual, essas instâncias podem, em tese, representar importantes agências de ressignificação da reforma, principalmente pelos seguintes motivos: (a) são, efetivamente, intermediárias entre a Secretaria e as escolas; e (b), têm autonomia para organizar, gerir e avaliar cursos de capacitação docente. Nessas circunstâncias, é possível supor que, apesar da subordinação política, possam divulgar versões nuançadas da proposta original.

Carreira do magistério

Nos dois estados, os professores são admitidos por concurso público, constituído de provas de conhecimento e títulos, sendo a primeira exigência a formação em nível superior. Esses docentes que ingressam no magistério por

meio de concurso recebem os benefícios do plano de carreira oficial. Todavia, tanto em São Paulo quanto no Ceará, são muitos os professores contratados sem concurso. Nesses casos, ficam à margem dos benefícios e das exigências legais, estabelecem vínculos muito frágeis, temporários, com as escolas, recebem salários mais baixos, não portando, muitas vezes, formação universitária completa.

Os salários, embora, em termos absolutos, sejam maiores em São Paulo, parecem ser equivalentes no que diz ao poder aquisitivo, em vista das diferenças econômico-estruturais entre os dois estados.

O quadro funcional nas escolas

O preenchimento do cargo de direção da escola é a diferença mais notável entre o sistema educacional paulista e o cearense, pois, enquanto em São Paulo o diretor escolar é designado mediante concurso de provas e títulos, no Ceará, esse profissional é eleito por voto universal de toda a comunidade escolar, embora, para se candidatar ao cargo, tenha que ter previamente passado por uma prova de conhecimentos específicos.

No Ceará, o grupo gestor, além do diretor geral, conta com coordenador de gestão (que deve fazer a ligação entre a escola e a comunidade), o coordenador financeiro (que cuida das receitas e gastos da escola), o coordenador pedagógico geral, para orientação do trabalho docente. Adicionalmente, em cada escola média cearense, há coordenadores de área, que são professores que, além de um período em sala de aula, devem, em outro turno, auxiliar o coordenador pedagógico geral na supervisão do trabalho docente.

Por outro lado, em São Paulo, a gestão, em cada escola, é exercida por um grupo mais reduzido, composto de diretor, vice-diretor (ou vice-diretores, dependendo do tamanho da escola), que auxilia a administração geral ou substitui o diretor, em sua ausência, e o coordenador pedagógico geral, que deve orientar o trabalho docente. Em escolas maiores, há dois coordenadores pedagógicos, um para o diurno e outro para o noturno.

A distribuição do tempo de trabalho docente

Nos dois estados, os professores, em geral, trabalham em mais de um estabelecimento. Esse fato é considerado prejudicial para a identificação do docente com uma escola, para a elaboração de um projeto institucional e para

a organização coletiva dos processos de ensino. Assim, embora, tanto no Ceará quanto em São Paulo, seja legalmente previsto (e remunerado) tempo para trabalho conjunto dos professores, a múltipla vinculação institucional docente dificulta ou impede reuniões de trabalho pedagógico, uma vez que a disponibilidade de horários nem sempre é coincidente. Além disso, em vista dos baixos salários, o pagamento extra referente às reuniões passa a ser considerado apenas uma compensação. Evidentemente, essa debilidade do trabalho coletivo é um obstáculo para uma reforma curricular que tem na interdisciplinaridade um de seus pilares.

A distribuição do tempo dos alunos

No Brasil, os sistemas educacionais têm crescido em número de matrículas às custas da menor permanência das crianças e adolescentes nas escolas, uma vez que as mesmas funcionam com turmas diferentes em três turnos (manhã, tarde e noite). Essa hiper-utilização do espaço escolar faz com que o tempo de cada aluno na escola seja muito limitado. Historicamente, o maior número de matrículas no ensino médio público refere-se ao turno da noite. É difícil precisar exatamente o por que dessa característica do Ensino Médio brasileiro, que pode ser atribuída tanto à falta de vagas no período diurno quanto à necessidade do jovem das camadas populares de conciliar trabalho e estudo.

Órgãos escolares colegiados

Nos dois estados focalizados, está previsto que o órgão decisório máximo da escola é o Conselho Escolar, do qual devem participar professores, pais, alunos (maiores de 16 anos) e outras pessoas da comunidade. A Associação de Pais e Mestres (APM) é outra entidade colegiada presente nas escolas, cujo papel oficialmente estabelecido é o de facilitar a integração entre a escola e as famílias.

Além disso, sob o ponto de vista da lei, os alunos do ensino médio devem estar organizados, em todas as escolas, em grêmios estudantis, de forma a ter a um canal autônomo para expressar seus interesses e necessidades.

Algumas reflexões sobre os processos de apropriação da inovação nos contextos micropolíticos estudados

a) em relação à reforma curricular

Em seus princípios básicos, já descritos, a reforma curricular exige do professor uma "conversão" em diversos níveis: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político. Em outras palavras, no âmbito da nova proposta, espera-se que o professor: i) compreenda as teorias complexas que embasam a reforma e suas relações com a prática escolar; ii) seja capaz de usar o novo referencial para criticar teorias e práticas sedimentadas na cultura escolar; iii) absorva, de forma construtiva, as restrições que as propostas, intrinsecamente, fazem ao trabalho que, até então, vinha desenvolvendo; iv) abandone, imediatamente, a tradição do trabalho docente individual e passe a trabalhar em grupo, (o que, geralmente, implica em abrir a "caixa preta" das práticas de sala de aula para o escrutínio dos colegas e do grupo gestor); v) reconsidere a relação historicamente assimétrica entre professor e aluno, deixando de ser o centro do processo, para colocar o aluno e sua aprendizagem como eixos. São exigências que, a um só tempo, apontam habilidades que os professores não possuem, e, mais ainda, colocam a necessidade da ressocialização e reprofissionalização dos docentes. Como adverte Ezpeleta (2002), essas são demandas às quais se deve incorporar aquela dimensão de tempo adequada às mudanças culturais.

No entanto, a reforma curricular tem pressa e, embora de modo fragmentado e muitas vezes difuso, chega à escola na forma de "convocação à inovação". A realização de projetos é a expressão mais acabada dessa convocação. Oficialmente, pretende-se tornar os projetos o núcleo do currículo, compreendendo-se que assim estará garantido o espaço pedagógico para o trabalho interdisciplinar e para a aplicação de métodos ativos que promovam o protagonismo dos alunos. No entanto, a definição do que seja um "projeto" abrange, no âmbito escolar, uma gama muito variada de propostas. Tenta-se, abaixo, descrever o que se entende por "projeto", tal como o conceito é referido nas escolas.

- Projetos recebidos pela escola diretamente dos órgãos centrais, propondo que os professores organizem atividades diversas com alunos para estudo de determinados temas (em geral, ligados à

saúde, cidadania, meio ambiente ou à cultura juvenil). Esses projetos podem se tornar híbridos, pois, em algumas circunstâncias específicas, podem gerar parceria entre escola e ONGs (Organizações não governamentais) ou desdobrar-se em sub-projetos da própria escola;

- Projetos de ONGs, empresas ou universidades a que a escola se associa espontaneamente, em geral propondo atividades em torno dos mesmos temas acima.
- Projetos de iniciativa de grupo de professores, de diferentes disciplinas, envolvendo alunos em investigação bibliográfica e/ou empírica de um tema interdisciplinar;
- Projetos individuais de iniciativa de professor dentro de sua disciplina, quando propõe que seus alunos investiguem um tema na bibliografia e/ou levantem dados empíricos na comunidade;
- Atividades diversas que não fazem parte da rotina das aulas, como teatro, competições esportivas e culturais, cursos especiais de preparação para os exames de admissão à Universidade, etc.

Acompanhando, nas escolas focalizadas, o desenvolvimento dos diversos tipos de "projetos", a reiteração de alguns padrões de apropriação da inovação foi registrada, quais sejam:

- Qualquer tipo de "projeto" em desenvolvimento (ou já desenvolvido) na escola — independentemente de qualquer avaliação formalizada — era mencionado, tanto pelo grupo dirigente quanto pelos professores envolvidos, como evidência da "boa qualidade" de ensino da escola.
- Dirigentes e, principalmente, professores tendiam a receber melhor os projetos de ONGs, empresas e universidades do que projetos cuja origem estava nos órgãos oficiais. No primeiro caso, os profissionais pareciam sentir-se privilegiados por serem alvo de um 'convite' para participação. No segundo, percebia-se resistência, especificamente dos professores, a uma 'convocação' não desejada.

- Os projetos de origem oficial tinham, nitidamente, o objetivo de induzir e controlar a implementação da reforma curricular nas escolas e todos os grupos gestores respondiam positivamente — ao menos em nível formal — à convocação oficial.
- Foi registrada, muitas vezes, certa acomodação, contentando-se o grupo gestor com um desenvolvimento apenas parcial e, freqüentemente, apenas em nível formal, dos projetos. Os processos de acomodação são decorrentes, evidentemente, de determinados estilos de gestão.
- Falta de recursos materiais e de tempo para reuniões foram os motivos mais freqüentemente mencionados pelos professores para a recusa à participação nos projetos de diversas origens e/ou como explicação para a não formulação de projetos autônomos das escolas.
- A maior parte dos projetos, de qualquer origem, não se articulava com os conteúdos das disciplinas, desenvolvendo-se paralelamente a elas.
- O dinamismo de alguns projetos, que tinha por base o trabalho coletivo, se mantinha graças a um catalisador das atividades, geralmente o titular do grupo gestor, quando o mesmo apresenta características de liderança muito marcantes.
- O afastamento desse líder ameaça a continuidade dos projetos.
- No Ceará, os embates institucionais em torno das eleições para o cargo de direção da escola foram de molde, em casos estudados, a prejudicar não só o andamento dos projetos, mas toda a organização do trabalho docente. Em São Paulo, onde, como já vimos, os diretores são designados por meio de concurso de provas e títulos, sem eleição, há grande mobilidade funcional desses profissionais, que podem requerer transferência para outro estabelecimento a qualquer momento do ano letivo. Tal prerrogativa profissional também prejudica muito a organização escolar e os processos de apropriação de diversos aspectos da reforma.

- A coordenação pedagógica que, em princípio, deveria ser a mentora da reforma curricular (e, em termos práticos, da implementação de projetos interdisciplinares) não tinha, em diversas circunstâncias, sua liderança reconhecida. A formação estritamente pedagógica desses profissionais — sem conhecimento das disciplinas específicas — foi considerada, pelos professores, insuficiente para a orientação de seu trabalho em sala de aula.
- Os projetos de origem em órgãos oficiais foram, em casos muito excepcionais, transformados em projetos da escola e, como tais, desdobrados em várias outras iniciativas, mas, em qualquer caso, raramente articulavam-se organicamente com as diferentes disciplinas, desenvolvendo-se paralelamente a elas.
- Em geral, foram poucos os professores, em todas as escolas, que participavam efetivamente dos projetos.
- A falta de resultados mais visíveis quanto à qualidade do ensino e quanto ao envolvimento dos alunos diminuiu, ao longo do tempo, o entusiasmo docente inicial pelos projetos.
- Os professores, em geral, ignoravam os princípios da reforma no que diz respeito ao desenvolvimento (principalmente por meio de projetos) de competências básicas e se opunham à avaliação formativa e processual recomendada, insistindo no uso de métodos avaliativos tradicionais.
- A avaliação da atuação do professor pelo aluno nunca foi considerada pelos projetos. Quando houve uma tentativa nesse sentido, por parte de um pequeno grupo de docentes, estabeleceu-se grave conflito entre pares.
- Muito raramente os projetos abrangiam a maior parte dos alunos; geralmente era sempre a mesma minoria que participava¹².
- O perfil majoritário do aluno participante de projetos é o seguinte: aluno dos cursos diurnos, que não trabalha.
- O perfil acima é reforçado por aqueles projetos que exigem presença dos alunos em turnos diferentes daqueles das aulas regulares. Nesses casos, além de excluir os estudantes que

trabalham, também afastam os mais pobres e que moram mais distante, em vista do custo extra da locomoção.

- Os alunos que pretendem continuar estudos universitários recusavam-se a participar daqueles projetos que identificavam como 'perda de tempo' para aprender os conteúdos necessários para aprovação nos exames de acesso ao ensino superior.
- Houve situações de sala de aula que os professores (em atividade individual) não identificavam com projetos e que, muitas vezes, não eram sequer notadas pelo grupo gestor, mas que foram altamente valorizadas pelos alunos. Situações — inerentes à forma de alguns professores ensinarem — que *desafiavam os alunos a pensar*. Há diversos registros de afirmações dos jovens sobre a validade dessa metodologia. Pode-se dizer que, sem nomear, os alunos, em tais situações sentem-se 'protagonistas' de sua aprendizagem. É a metodologia que contextualiza adequadamente os conteúdos e problematiza de forma inteligente os conceitos, de modo que os jovens se sentem desafiados e interessados, descobrindo que o conteúdo das disciplinas pode ter significado em suas vidas. Essas oportunidades (raras) de "atividade intelectual" questionam a ênfase da reforma em "projetos interdisciplinares", muitas vezes transformados em simples 'ativismo', pobre em avanços cognitivos.

Ao considerarmos que a indução à elaboração ou à adesão a projetos constitui um recurso dos órgãos oficiais para a implementação e controle da reforma curricular, visando, principalmente, a interdisciplinaridade e o protagonismo discente, é necessário registrar outros canais indutores da reforma. Cursos de formação em serviço, embora esporádicos, tanto em São Paulo quanto no Ceará, têm divulgado as diretrizes oficiais. Mas há outros canais indutores: alguns discursos que permeiam os encontros, formais e informais de docentes, a oferta de financiamento de ONGs, empresas e outras entidades para projetos 'inovadores', as publicações especializadas, oficiais ou não, algumas discussões na academia e nos sindicatos, cujos ecos, embora cheios de ruídos, podem também incidir sobre os docentes. Em certo sentido, a inovação, especificamente aquela decorrente da reforma, torna-se um parâmetro essencial na avaliação da competência docente. É a exigência de "adequação permanente", de que fala Dubet (*apud* Barroso,

2001), segundo a qual cada indivíduo é responsável pela constante atualização de suas competências, habilidades e conhecimentos, em um *moto continuo* que deve acompanhar o ritmo cada vez mais intenso das mudanças em todas as áreas da vida social.

Sob outra perspectiva de análise, todavia, pode-se indagar o seguinte: se há um caldo cultural permeando diversas esferas sociais, o qual questiona o professor tradicional e referenda, pelo menos em alguns aspectos, as inovações propostas — principalmente os métodos ativos que facilitam o protagonismo dos alunos —, por que tanta resistência encontrada nas escolas? A resposta mais imediata tem a ver, sem dúvida, com as características específicas das culturas escolar e profissional, já referidas, as quais só se movem à medida que lhes permite sua constituição histórica (Ezpeleta, 2002). Outro elemento muito evidente da resistência refere-se à precariedade, vivenciada pelos docentes, no que diz respeito aos recursos materiais disponibilizados: se o financiamento é reconhecidamente insuficiente, a reforma ‘não é para valer’, como expressaram alguns professores.

Entretanto, outros componentes daquela resistência parecem não ter sido suficientemente analisados. Alguns deles, pelo menos, podem ser decorrentes da falsa noção — orientadora da ação do Estado — de que a centralização das decisões e controle dos resultados, somados à descentralização dos processos, são suficientes para garantir a iniciativa docente e a adesão à reforma. Trata-se de um viés político-ideológico que, como já referido anteriormente, inscreve a autonomia escolar no campo da redução da atuação do Estado, no marco das novas políticas globais. Esse foi o registro obtido pela investigação. Nos dois estados, os professores foram chamados para desenvolver inovações das quais não compreendiam os pressupostos e para as quais não estavam formados. O único suporte oferecido, em forma de cursos de formação em serviço, foi muito evidentemente insuficiente. Há uma clara omissão estadual quanto ao acompanhamento e apoio direto às unidades escolares. Nesse cenário, por que os professores iriam abandonar a segurança de sua prática tradicional e enveredar por caminhos mais árduos, pouco conhecidos e de sucesso duvidoso? Por que se arriscar?

Mitulis (2002) levanta a hipótese de que a resistência dos professores à reforma curricular se prende menos a críticas aos seus fundamentos teóricos e ideológicos e mais a uma reivindicação implícita de maior presença do Estado nas escolas, por meio das equipes de supervisão e de orientação pedagógica. Na investigação aqui resumida, raramente foi anotada qualquer crítica articulada ao conteúdo da reforma curricular¹³. A não aceitação referia-se sempre às condições precárias de trabalho. Outras vezes, a expressão, ouvida principalmente de coordenadores pedagógicos, "eles jogam a reforma para a escola e nós temos que 'nos virar'", pareceu significar um apelo subjacente a uma orientação mais direta dos órgãos central e intermediários dentro da escola. Os defensores da ação mínima do Estado e/ou aqueles críticos que vêem o professor somente como um profissional passivo e acomodado possivelmente reagirão a essa expectativa de maior assistência à escola e aos professores com expressões do seguinte tipo: "os professores querem 'uma receita pronta', não querem refletir sobre sua prática e sobre a inovação pretendida". Críticos com outro perfil tenderão a exigir a atenção do Estado apenas para a necessidade de valorização do professor e para a melhoria das condições materiais de seu trabalho. No entanto, embora a valorização material e social do magistério seja imprescindível, a falta de assistência técnica efetiva também deve ser criticada, entendendo-se por assistência técnica aquela que possibilita 'apoio real' para que o grupo de professores da escola reflita sobre sua prática e seja capaz de procurar/construir o conhecimento necessário para melhorá-la. Caso contrário, poderá haver uma simplificação dos complexos meandros da profissão docente.

b) em relação à reforma da gestão

O principal canal previsto para a participação dos alunos e das famílias na gestão institucional é o Conselho Escolar. Esse órgão tem sua estrutura e função previstas em lei federal, que determina que deve ser instalado em todas as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, com a participação de representantes da comunidade e de todos os segmentos da escola, como forma de garantir a democratização da gestão institucional.

Esta formalização não tem impedido o funcionamento precário dos Conselhos, uma vez que sua representatividade pode ser manipulada pelos

dirigentes da escola e sua função deliberativa tende a se transformar em simples ratificação de decisões já tomadas pelo grupo gestor.

A investigação aqui resumida trouxe elementos que reforçam essa suposição. Em todos os casos estudados, a atuação dos representantes dos pais e dos alunos era apenas formal ou inexistente. Os alunos, quando entrevistados, expressaram seu constrangimento em participar de reuniões cuja agenda desconheciam, cujas discussões não entendiam e cujos rituais os intimidavam. A maioria dos pais sequer conhecia a existência do Conselho.

Esse afastamento dos pais de órgão escolar deliberativo não impede que as famílias sejam convocadas para contribuir para a manutenção do estabelecimento, principalmente por meio das Associações de Pais e Mestres (APMs), que, para esse fim, promovem festas, rifas, jogos ou bazares. Além disso, principalmente nas escolas do Ceará, está muito difundida a figura do 'amigo da escola', ou seja, o voluntário que trabalha gratuitamente em diversas áreas, inclusive dando aulas de algumas disciplinas quando há falta de professor. Como se pode facilmente deduzir, esse trabalho gratuito fragiliza muito a estrutura gestonária e pedagógica da instituição, pois situa-se fora do controle administrativo e pedagógico regular e pode ser interrompido a qualquer momento, dependendo do interesse do 'amigo'.

Outro canal de expressão dos interesses dos jovens, como já mencionado, é o grêmio estudantil, organizado em todas as instituições e muitas vezes incentivado por professores e gestores. Todavia, em todos os casos focalizados, o protagonismo dos alunos nesses espaços específicos era cerceado sempre que, fugindo das atividades mais rotineiras, era direcionado para reivindicações que questionavam decisões da hierarquia escolar.

Adicionalmente, em todas as os casos estudados, mas principalmente em São Paulo, foi observada uma nítida contradição entre os princípios do protagonismo juvenil — seja no âmbito pedagógico ou no âmbito da gestão — e a arquitetura e o uso do espaço das escolas, guarnecidas de muitas grades e portões trancados, que inibem e regulamentam com rigor o livre trânsito dos alunos. Alheios às lições de Foucault (1987, 2003) quanto à relação entre poder e espaço físico, os gestores e professores das escolas 'mais gradeadas' mostraram-se, muitas vezes, entusiastas da promoção do protagonismo dos alunos, não percebendo o paradoxo entre essa disposição

e a materialidade da escola expressa por sua arquitetura e pela organização dos espaços físicos.

Diversos analistas (por exemplo, Pinto, 1999), apoiados em Weber, têm sugerido que a estrutura burocrática da escola é incompatível com uma gestão democrática, que contemple a participação dos estudantes e de suas famílias. Recorrendo à definição clássica weberiana quanto às características da burocracia moderna, tais analistas vão identificá-las na constituição da escola, quais sejam: a) áreas de competências definidas (jurisdição); b) a impessoalidade dos cargos; c) o uso de normas escritas; d) o princípio da hierarquia dos postos e da divisão de tarefas, e) o treinamento especializado para o exercício de funções. Sabe-se que, segundo Weber (1982), a burocracia, por sua própria natureza, contrapõe-se àquelas formas de organização baseadas na participação social.

Pinto (1999) analisa que a estruturação dos Conselhos Escolares,

...calcada no princípio da participação colegiada (não hierárquica) e na não especialização (basta ser membro da comunidade escolar para participar, opinar e decidir sobre uma ampla gama de temas)... [a estrutura do Conselho Escolar] entra em choque com a forma hegemônica da escola, centrada no modelo burocrático. Na engrenagem do sistema educacional, o Conselho é uma peça que não se encaixa (p. 220).

Essa compreensão da escola como organização burocrática é útil para desenhar uma das faces da instituição. No entanto, a absolutização dessa característica pode empobrecer as perspectivas de análise e obscurece dinâmicas internas mais ricas e sutis. Daí, a necessidade de se considerar a escola também como uma instituição republicana e, como *res publica*, a ser analisada como um campo de disputas, onde a democracia pode ser exercitada e os conflitos expressos e processados (Zibas, 2001). Os aportes de Ezpeleta & Rockwell (1985a, b), já referidos, são aqui essenciais para que sejam resgatados os espaços onde os constantes embates pela reconstrução de significados põem a nu a trama institucional e indicam seus vínculos com processos sociais e históricos mais amplos. No item seguinte, onde debatemos a sustentabilidade da reforma, pretende-se que alguns desses vínculos sejam desvelados.

A sustentabilidade da reforma: processos de articulação entre a macro e a micropolítica

No estudo aqui focalizado, a sustentabilidade foi a categoria-síntese escolhida para se apreender, pelo menos até um certo grau, as mediações e contradições entre os processos de apropriação e controle que se desenvolvem no nível da micropolítica institucional e a complexidade dos mesmos processos da macropolítica. Entende-se aqui por sustentabilidade as condições políticas, econômicas, administrativas, sociais, culturais e pedagógicas, as quais — gestadas no nível da macro e/ou da micropolítica, em constante interação entre esses níveis — dão suporte à reforma e à inovação focalizadas.

Entre as diversas dimensões que podem ser atribuídas a essa categoria de análise, as dimensões financeira, político-administrativa e pedagógico-cultural foram aquelas que melhor responderam às exigências da interpretação dos dados. Compreende-se, evidentemente, que essas dimensões são interdependentes e que são aqui tratadas separadamente apenas por necessidade analítica.

Sustentabilidade financeira

Como já destacado neste texto, sendo agora o Ensino Médio generalista considerado a "escola única" para a formação do adolescente 'para a vida' — entendendo-se aí tanto a continuação dos estudos em nível universitário, quanto a preparação mais ampla para o mundo do trabalho — vem já implícito, nessa caracterização, o privilegiamento de métodos que, colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, iniba a prática tradicional de aulas de 'lousa e giz' e abra perspectivas de estímulos variados para a aprendizagem significativa. Nesse cenário, fica muito evidente a necessidade de um importante aporte de recursos tanto para a melhoria das condições laborais docentes e para a formação dos professores, tendo em vista novas responsabilidades, quanto para o equipamento das instituições. A essas exigências da reforma juntam-se outras, referentes ao aumento muito expressivo das matrículas nos últimos anos..

Embora o governo federal tenha procurado garantir — por legislação específica — que os estados da federação destinassem uma certa

porcentagem de suas receitas para o financiamento do Ensino Médio, esses alegam que no montante devem ser incluídas outras despesas não computadas pela instância federal, tais como gastos com as Universidades Estaduais (mantidas em diversos estados, como São Paulo e Ceará), com o ensino supletivo de jovens e adultos e com as aposentadorias dos docentes. Nesse quadro, o Ensino Médio tem sobrevivido à sombra do financiamento garantido ao Ensino Fundamental, com o qual, em muitos casos, divide as instalações e os professores. Verbas vinculadas a projetos especiais, repassadas pelo governo central aos estados, em geral provenientes de empréstimos internacionais, também chegam às escolas, mas, evidentemente, são fontes não estáveis e sujeitas a diversos condicionantes.

Os incentivos oficiais para que parte dos encargos financeiros das escolas fossem assumidos por empresários ou pelos pais não têm funcionado na maioria dos casos, tanto em vista do desinteresse dos primeiros em relação às parcerias propostas, quanto em decorrência da crise econômica generalizada que tem aumentado as dificuldades econômicas das famílias na luta pela sobrevivência.

Estudos sobre a evolução dos gastos federais com o Ensino Médio, entre 1993 e 1999, o que abrange o início da implantação da reforma, mostram um decréscimo, naquele período, de 7,05% em relação ao dispêndio total do Ministério da Educação (Ribeiro, 2001). Esse cenário tem sugerido a diversos especialistas a conclusão de que a expansão do Ensino Médio, em que pese o discurso otimista dos reformadores, tem sido feita às custas da qualidade. Assim se posiciona Davies (2002), depois de um detalhado estudo dos gastos com o Ensino Médio:

o mais provável é que a expansão do ensino médio tenha acontecido e venha a acontecer com forte deterioração da qualidade, mediante a ocupação dos espaços ociosos (no horário noturno, sobretudo) das escolas de ensino fundamental e a contratação de profissionais da educação em regime precário, com salários baixos... (p. 172).

Os dados da investigação aqui discutida trazem diversos indícios de que o prognóstico acima esteja se confirmando. Foi visto que, no Ceará, em 2003, o atraso do pagamento dos docentes, a precariedade da maior parte das instalações (bibliotecas e laboratórios), o colapso de alguns serviços (como o corte de linhas telefônicas) e a falta generalizada de recursos para

manutenção e o uso dos equipamentos existentes colocava em xeque os objetivos da reforma.

Em São Paulo, as condições financeiras menos precárias não parecem garantir, no entanto, o cumprimento mínimo das exigências da reforma. Os laboratórios, as bibliotecas e os equipamentos de computação eram — nas duas unidades estudadas — insuficientes para o atendimento dos alunos e para o desenvolvimento de projetos que abrissem espaço para o protagonismo real dos estudantes. Outros estudos — mais abrangentes — também têm indicado que, em São Paulo, faltam condições materiais básicas para atender os ambiciosos objetivos da reforma. Por exemplo, investigação de Abramovay & Castro (2003) concluiu, entre outros pontos, que, apesar de diferenças regionais e entre escolas, a exclusão digital por falta de equipamento, uso limitado ou falta de manutenção é uma constante em todo o País. Em São Paulo, por exemplo, somente 16,9% dos alunos das escolas públicas contatados (em uma amostra estatisticamente representativa) informaram usar computador nas aulas. O mesmo estudo aponta que os alunos paulistas declararam, em 74% dos casos, o uso preponderante, nas aulas, de apostilas (cópias xerográficas de partes de livros) como substituto dos inexistentes livros didáticos.

Diante de tais constatações, pergunta-se quais as perspectivas de financiamento do Ensino Médio para os próximos anos. Embora tenha havido uma substituição dos quadros do poder central em 2003, a situação subordinada do País na ordem internacional não faz prever melhoria significativa das atuais condições. O dado mais elucidativo é apresentado pelo Orçamento Geral da União para o ano 2004 (publicado em agosto de 2003), segundo o qual fica reservado um montante de 85 bilhões de reais para pagar os juros da dívida nacional e 42,3 bilhões para financiamento das áreas de saúde, educação e ação social.

Esse quadro parece bastante eloqüente para tornar supérfluo qualquer outro comentário no que se refere à sustentabilidade financeira da reforma.

Sustentabilidade político-administrativa

A implantação da reforma curricular se deu em um processo de pouca abertura para discussão, embora os rituais de consulta democrática tenham

sido obedecidos. Ou seja, a proposta foi apresentada em diversos fóruns, em audiências públicas às quais estiveram presentes representantes de variados segmentos da sociedade. No entanto, não houve qualquer incorporação das variadas sugestões e críticas apresentadas ao documento, sendo o mesmo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação da mesma forma como apresentado em sua versão original (Zibas, 2001).

A reforma da gestão também foi implantada por meio de um processo vertical. Prevê, como já visto, maior autonomia funcional à escola, principalmente no que diz à aplicação de recursos e, em certa medida, à obtenção dos mesmos. Essa reforma constitui uma tentativa de, pelo menos, aproximar a gestão da educação aos padrões da nova gestão pública, que privilegia leis de mercado para obtenção de objetivos de eficiência e eficácia.

Essa política geral de imposição, embora muitas vezes revestida de formalidades democráticas, fortaleceu, junto a vários segmentos da área educacional, uma tendência a resistir à implementação das mudanças. Houve reações muito críticas originárias de entidades como a academia (Zibas, 2003) e sindicatos docentes. Embora seja impossível dimensionar qual a influência desses setores na construção da resistência dos docentes, pode-se supor que, minimamente, alguns ecos das posições assumidas por essas entidades tenham chegado às escolas. Parece evidente, no entanto, que os argumentos mais elaborados — especialmente aqueles da academia — sejam um tanto impenetráveis para a maioria do magistério. A oposição à reformas — principalmente à reforma curricular — parece originar-se mais nos aspectos das carências institucionais e da precariedade das condições de trabalho do que nos princípios filosóficos, pedagógicos e políticos que orientaram a proposta oficial.

Nos planos dos estados, a atuação dos titulares das Secretarias estaduais de educação teve desdobramentos políticos diversos em diferentes fases da implantação da reforma. Em São Paulo, houve duríssimos embates entre o sindicato docente e a Secretaria Estadual de Educação. De uma forma ou de outra, em que pese a fragilidade representativa da entidade, as disputas devem ter repercutido junto ao magistério. De qualquer modo, mesmo se distantes de suas associações profissionais, os professores sentiam-se atingidos por decisões políticas do governo estadual que afetavam diretamente sua situação funcional, sem que tivessem sido consultados sobre as mudanças.

No Ceará, ao contrário de São Paulo, a personalidade carismática, dinâmica e envolvente do Secretário e sua grande aceitação junto ao magistério faziam prever caminhos mais suaves para a reforma. De fato, no início, principalmente quando havia recursos para a infra-estrutura, notou-se uma certa adesão dos professores ao discurso reformista. No entanto, em uma fase posterior, com a saída do Secretário e esgotamento do financiamento inicial, maiores demonstrações de resistência foram registradas.

Todavia, uma outra ordem de fatores político-administrativos incidem também sobre a sustentabilidade da reforma.

Em São Paulo, as políticas que regem a carreira docente e permitem a mobilidade dos professores e gestores — removidos de uma escola para outra em pleno período letivo — torna-se um grande obstáculo à construção de propostas institucionais consistentes, principalmente as que se referem aos exigentes projetos que devem decorrer da reforma curricular.

No Ceará, a política que instituiu a eleição para o cargo de diretor, aliada à aplicação de provas de conhecimentos específicos, pretendeu superar as características patrimonialistas tradicionais do sistema, que favorecia indicações de políticos locais para a gestão das escolas. A nova sistemática, no entanto, não está isenta de percalços políticos, uma vez que, conforme se constatou, a eleição de um candidato pode ser favorecida por recursos diversos usados em propaganda junto a alunos e a suas famílias. Nesse cenário, a influência de políticos locais não está descartada. Nessas circunstâncias, foram registradas situações de graves conflitos na trama escolar, que impedem projetos coletivos como propostos pela reforma. Além disso, foram anotados indícios de que as seqüelas dos processos eleitorais podem atingir as relações entre os órgãos oficiais e as escolas. Em situações específicas, traços de patrimonialismo podem prevalecer sobre normas burocráticas, no nível das instâncias central e intermediárias, favorecendo ou prejudicando este ou aquele gestor escolar.

Nos dois estados, as condições de trabalho precárias e os baixos salários não têm sido atraentes para professores formados em áreas para as quais há um mercado de trabalho mais promissor. A falta de professores de Química, Física e Matemática tem sido uma constante nas redes estaduais. Além disso, contratos temporários de trabalho — vigente para muitos

professores nos dois estados — constróem situações instáveis de vínculos com as escolas, instabilidade que não favorece o desenvolvimento das inovações pretendidas.

Os princípios da reforma inspiraram, no Ceará, durante a administração aqui qualificada como dinâmica e carismática, um projeto de escolas exclusivas para o Ensino Médio. São 18 unidades no Estado, situadas sempre em zonas pobres, duas das quais foram focalizadas por esta investigação. Esses chamados "Liceus" (cuja denominação procura recuperar o prestígio de antigos centros educativos que, antes da massificação do Ensino Médio, destinavam-se à educação secundária das elites) têm uma estrutura física diferenciada e, em geral, estão equipados com recursos (bibliotecas e laboratórios) superiores às outras escolas da rede. O que foi registrado, no entanto, é que a precariedade geral de financiamento, as lutas políticas pelo cargo de direção e a instabilidade do corpo docente acabam atingindo também essas unidades.

Uma dessas escolas especiais que, realmente, conseguiu, em pouco tempo, construir uma identidade bastante sólida, obtendo resultados socialmente visíveis, acabou se constituindo em alvo de disputa pelas camadas médias e, embora situada em bairro da periferia pobre de Fortaleza, parece mostrar a tendência de preterir os jovens da vizinhança, permitindo inscrições de residentes em outros bairros, geralmente pertencentes à classe média. Além disso, a projeção técnica, política e social desse centro educativo promove o que se pode chamar de "círculo virtuoso/vicioso", conseguindo premiações e financiamentos especiais que passam ao largo das escolas estaduais mais carentes.

Em um sistema pautado pela desigualdade econômica, social e política, a gestão central da educação que pretende, com a introdução restrita e pontual de um equipamento diferenciado, privilegiar a escolarização dos mais pobres, tende a ser atropelada por tradicionais forças sociais, as quais, com maior poder de expressão e de barganha, procuram ocupar os espaços públicos que lhes pareçam favoráveis.

O exemplo recolhido pela investigação parece indicar que, em uma realidade como a brasileira, não se constrói a sustentabilidade político-administrativa da reforma — reforma que pretendeu, sem dúvida, tornar o Ensino Médio acessível e significativo para a maioria da população

empobrecida do País — por meio de uma estrutura diferenciada, porém restrita, embora projetada especialmente para atender as exigências das novas propostas.

Adicionalmente, é preciso considerar que a ausência da participação de pais e alunos na discussão da reforma — além de dizer muito da característica pouco democrática da gestação da proposta — valida o usual afastamento desses segmentos da comunidade escolar em relação às decisões tomadas pelos gestores institucionais. Sem esses dois esteios — alunos e pais —, a sustentabilidade político-administrativa da reforma fica definitivamente prejudicada.

Sustentabilidade pedagógico-cultural

Já foi destacado neste texto que a reforma curricular exige uma ‘conversão’ docente em diversas áreas e distintos níveis. A principal dessas convocações ao professor — a de deixar de ser o centro do processo de ensino, para colocar a aprendizagem do aluno e seu protagonismo como eixos do trabalho pedagógico — representa um chamamento radical à mudança, que contraria parte considerável da história da profissão e a cultura tradicional da instituição escolar.

Ezpeleta (2002) já foi aqui lembrada quando diz que os processos de apropriação em tal nível necessitam de tempo para amadurecer. Pode-se dizer que a reforma brasileira não previu tal espaço e, nos casos estudados, sequer tem providenciado as condições mínimas para que isso ocorra. A ausência e/ou precariedade de uma política de formação continuada dos docentes e de apoio sistemático e constante dos órgãos central e intermediários, através de orientação efetiva do supervisor ao grupo de professores e à sua coordenação pedagógica, dentro de cada instituição¹⁴, constituem carências graves, em vista das elevadas expectativas colocadas frente à escola.

Outro requisito decorrente da reforma diz respeito ao trabalho coletivo na escola, uma vez que a interdisciplinaridade é um dos eixos da nova proposta. Aqui, outra vez, a implementação da reforma curricular se depara, na escola, com um núcleo cultural constituído historicamente, que resiste, de variadas formas, a essa demanda. Ainda que tal demanda não seja nova no

discurso normativo do trabalho docente, encontra, nas atuais diretrizes, uma caixa de ressonância de grande poder, a qual, mesmo assim, não parece causar os efeitos desejados no trabalho da escola. Diversos motivos têm sido aventados para tal aversão docente à ação pedagógica coletiva. A insegurança técnica e profissional do professor, que não deseja ter seu trabalho em sala de aula monitorado ou desvelado por colegas, pelo grupo gestor ou por outro interlocutor, tem sido apontada como uma das causas da persistência do isolamento docente.

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

Essas conhecidas dificuldades, todavia, são agravadas por práticas e relações institucionais que tendem a ser camufladas. O controle do grupo gestor — aí incluído a ação da coordenação pedagógica — dos pais ou de outras instâncias governamentais sobre o trabalho docente em sua sala de aula inexistente ou tem, em geral, limites muito estreitos que, em diversas oportunidades, ficaram evidentes na investigação aqui resumida.

Por outro lado, essa tradição de não avaliação do trabalho do professor alia-se à resistência da escola — em seu conjunto — de prestar contas à comunidade. Esta zona silenciada da função social da escola constitui uma característica bastante difundida dos serviços estatais e vem imbricada em uma questão delicada. Ou seja, sabe-se que a falta de transparência do trabalho do professor e da escola já embasaram argumentos favoráveis a uma transformação da gestão educacional, de modo a aproximá-la dos princípios da administração das empresas privadas, as quais, teoricamente, estariam mais comprometidas com a obtenção de resultados comprováveis. Em um outro registro, Enguita (2002) levanta diversos exemplos de como, em sua opinião, o professorado espanhol 'privatiza' a escola pública, colocando seus interesses acima das necessidades do alunado.

Na realidade brasileira, as críticas ao corporativismo docente não podem ser entendidas como defesa da introdução, na gestão escolar, dos fundamentos da administração privada e a conseqüente diminuição das

funções estatais. A nova tendência de se compreender a educação como um serviço submetido às leis de mercado, e o aluno e sua família como meros consumidores, enfraquece a noção de cidadania, restringe a esfera pública onde a igualdade ainda pode ser reivindicada e retira da educação sua condição de direito subjetivo básico. Além disso, o Estado tem (ou deveria ter), em países como o Brasil, papel fundamental na melhor distribuição da renda nacional, principalmente por meio da oferta de serviços públicos universais, gratuitos e de qualidade. Entretanto, a adesão aos princípios da escola pública e a ênfase no dever do Estado como seu provedor não devem impedir o debate sobre aspectos da cultura profissional docente que favorecem o corporativismo. A procura de condições que rompam o não raro enclausuramento dos professores em torno de alguns interesses muito particulares passa, necessariamente, pela oferta de condições de trabalho adequadas e salários dignos. Esses são, reconhecidamente, os primeiros passos para um compromisso mais nítido entre o servidor público (no caso, os professores) e os cidadãos. Além dos princípios democráticos, cívicos e éticos que exigem a valorização do magistério, é preciso reconhecer que tal valorização facilitaria a seleção dos profissionais mais bem formados. Sem tais condições, a sustentabilidade pedagógico-cultural da reforma não será construída.

Outro aspecto estrutural da reforma que confronta a cultura escolar diz respeito ao novo objetivo do Ensino Médio, que agora minimiza sua histórica característica de preparação para a universidade, passando a priorizar a "preparação para a vida" e, em particular, para o trabalho. A amplitude e a fluidez desse novo objetivo confunde os professores que — de uma forma ou outra —, muitas vezes, ainda pautam seu trabalho pelo antigo modelo propedêutico do Ensino Médio. O estudo aqui referido colheu diversos exemplos da dificuldade docente de lidar com a atual diversidade de alunos nas salas de aula, onde a maioria não tem expectativas de continuação dos estudos. O estreito repertório didático-pedagógico dos docentes deixa-os desamparados em meio à variedade de *backgrounds* e de objetivos de seus estudantes.

Ainda, é necessário considerar que, ao destacar o protagonismo juvenil como um de seus eixos, a reforma curricular caminha no contrapelo das práticas e da história institucional, especialmente porque o espaço para o

protagonismo dos alunos deve contemplar, também, as peculiaridades da cultura juvenil. No entanto, os professores têm, em geral, grande dificuldade de se aproximar dessa cultura, pois ela é portadora de uma linguagem estranha ao mundo escolar e exprime necessidades e expectativas que a escola não reconhece como válidas. Esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos da trama institucional e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos.

No quadro da reforma, a sensibilidade de professores à cultura juvenil torna-se uma exigência pedagógica, como meio de enriquecimento dos conteúdos disciplinares, de promover o protagonismo dos jovens e de construir uma identificação positiva do aluno para com a escola. Nessa perspectiva, no entanto, em vista da fragilidade da formação dos professores, existe a possibilidade de que a consideração da cultura juvenil se converta em simplificação do currículo ou mero instrumento de sedução dos jovens para facilitar o trabalho docente.

Na verdade, a escola tende a tratar o aluno apenas como estudante, obscurecendo suas características de "jovem". Embora o termo "jovem" seja freqüentemente utilizado nos discursos internos das escolas, o caráter conferido a ele é o de uma abstração. Fala-se do jovem como uma categoria genérica. Mas o objeto efetivo do discurso é, na verdade, o "estudante", que também é uma abstração. O parâmetro utilizado pela escola é o da idealização, tanto de um quanto de outro. Mas, para além disso, o estudante idealizado não é apenas o objeto do discurso, mas também da prática pedagógica, na medida em que esta se orienta por uma certa homogeneização do corpo discente. Ou seja, a escola constrói uma imagem idealizada e, portanto, homogeneizadora, tanto do "jovem" quanto do "estudante" e orienta seu trabalho por tais idealizações. Nesse quadro, não há lugar para a dupla diversidade implícita no binômio jovem/estudante, o que pode explicar a distância entre a prática docente e o interesse dos alunos.

O distanciamento entre a cultura escolar e a cultura juvenil parece traduzir-se concretamente na profusão de grades e portas trancadas, encontradas na arquitetura das escolas estudadas, como já mencionado neste texto. Ou seja, a circulação dos alunos pelo espaço escolar era rigorosamente controlada (especialmente nas escolas de São Paulo) por

diversas barreiras físicas. Se for válido um conhecido adágio popular, segundo o qual "teme-se mais o que se desconhece", a característica segregadora e compartimentada do espaço físico, tal como anotada no estudo em foco, fica mais compreensível. Adicionalmente, pode-se reiterar a conclusão de que o rígido sistema estabelecido para circulação dos estudantes — por meio de portas trancadas — constitui indício do divórcio entre o protagonismo juvenil proposto e sua implementação. Como diz Santos Guerra (1997), "quando el espacio se estructura en referencia al poder y no a las necesidades educativas, el alumno aprende que no es protagonista del quehacer educativo, aunque eso digan las teorías y los principios" (p. 12).

Notável registrar que essa tendência de desconsiderar as necessidades e os interesses dos jovens é mais forte nas escolas públicas, onde a expressão de comportamentos juvenis é, muitas vezes, punida. Em escolas privadas de qualidade, há espaços previstos, como passeios, viagens, festas, excursões e jogos, onde os jovens podem suprir as necessidades de convívio entre pares longe dos rigores acadêmicos. Paradoxalmente, os alunos de escolas públicas, especialmente os que já são trabalhadores, e que dispõem de menores oportunidades de intercâmbio, são aqueles a quem a escola oferece as piores condições para expressão de sua cultura.

Adicionalmente, na realidade da escola pública brasileira de Ensino Médio, é necessário destacar o peso do ensino noturno. Como já mencionado anteriormente, a maior parte das matrículas no ensino estadual de nível médio diz respeito a cursos oferecidos no período da noite. Essa característica, no entanto, tem sido ignorada tanto pelos formuladores de políticas quanto por seus implementadores. Se a sustentabilidade da reforma — com todas suas exigências financeiras, políticas, pedagógicas e culturais — já é difícil no nível dos cursos diurnos, freqüentados, em geral, por alunos que não trabalham, essa sustentabilidade torna-se quase uma utopia, quando se constata — como foi feito por meio desta investigação — que o período noturno prevê menor permanência dos alunos na escola e conta com menores recursos pedagógicos, técnicos e administrativos.

O fato da reforma não ter considerado a compatibilidade entre seus requisitos e a maior parte do Ensino Médio — ou seja, seus cursos noturnos — parece dar razão a diversas manifestações docentes, segundo as quais, "a reforma não é para valer".

Considerações finais

Como se recorda, o estudo focalizado neste texto teve por objetivo principal investigar os processos de apropriação das novas propostas para o Ensino Médio, focando, em particular, o protagonismo de alunos e pais na dinâmica escolar.

O conjunto dos resultados a que foi possível chegar, aqui bastante resumidos, demandam reflexões finais sobre alguns aspectos que se revelaram marcantes.

Em primeiro lugar, convém reafirmar que a reforma educacional — vinculada a uma reforma maior do aparelho de Estado — confronta a escola com um discurso que a convida à flexibilização, à tomada de decisões, à construção de seu próprio projeto político-pedagógico e de seu regimento interno, à gerência autônoma dos recursos públicos que recebe e do financiamento privado que conseguir obter. Esses âmbitos específicos de autonomia são pautados por diretrizes tanto administrativas quanto pedagógicas. O termo *diretrizes* é importante nesse contexto, pois seus elaboradores asseguram que com tal expressão pretende-se apenas *sugerir* caminhos amplos, em vez de determinar normas e regras estreitas.

Esse enfoque parece estar afinado com as considerações que Popkewitz (1994) elabora sobre a reforma escolar sistêmica, tomando por referência a norte-americana das últimas décadas do século XX a qual "procura soluções múltiplas e locais através dos esforços cooperativos entre o governo federal, as escolas locais, a comunidade e os professores" (p. 157), estabelecendo-se um novo tipo de relação entre eles e deles com a pesquisa acadêmica. As decisões sobre a implementação de padrões nacionais das diversas áreas curriculares desloca-se para as escolas substituindo-se a burocracia centralizada, sendo "os esforços conjuntos de autoridades locais, pais e professores (...) vistos como produtores de melhores políticas, aumento das habilidades específicas do professor e inovação, uma vez que os professores encarregam-se de suas próprias práticas" (p. 158).

No Brasil, tal flexibilização, no entanto, choca-se com uma estrutura vertical, fortemente burocratizada, que define de modo preciso, por meio de regulamentos, os cargos a serem ocupados, os mecanismos de acesso a eles, os direitos e deveres, as normas de avaliação, aprovação ou reprovação

de alunos. Ao mesmo tempo, o Estado reformado cobra o cumprimento de suas *diretrizes* por meio de exames nacionais que lhe permitem avaliar o desempenho do sistema. Essa estrutura racional-burocrática não é, evidentemente, privativa do setor educacional, mas estruturante do aparelho de Estado como um todo e, de fato, uma necessidade para seu funcionamento efetivo. Prevalece, nesse registro, a concepção weberiana de que a escola é sub-sistema de um outro (a rede), por seu turno, parte de um sistema amplo (o aparelho de Estado), que "reflete, em sua estrutura e funcionamento, traços do sistema inclusivo a que se integra (...) [devendo ser considerada] como uma configuração social resultante de forças desencadeadas pelos órgãos centrais da administração [da rede] (...) e de forças externas [a ela]" (Pereira, 1967, p. 55).

Embora nitidamente insuficiente, a caracterização sistêmica ainda se aplica a diversos aspectos da situação atual. Como se sabe, a concepção sistêmica implica a relação equilibrada entre os subsistemas, de modo que, rompido tal equilíbrio, deve ele ser retomado por meio de correções funcionais do sistema. Nada disso é, evidentemente, novo e, do ponto de vista do olhar a ser lançado sobre a escola pública, já foi alvo de inúmeras críticas (por exemplo, Ezpeleta & Rockwell 1985a, b). O registro é feito apenas para ressaltar uma das faces da escola pública a qual, como se pôde verificar por meio dos dados coletados, permanece muito viva.

É interessante mapear, historicamente, a constituição de tal racionalidade sistêmica no âmbito escolar. Nesse sentido, um estudo realizado há quase quatro décadas (Pereira, 1967) mostra a inserção da escola em um movimento de transição da sociedade brasileira, que passava de uma ordem social de caráter patrimonialista a uma nova ordem, de caráter urbano-industrial capitalista, com seu corolário burocratizante. A hipótese do estudo era a de que tal transição na sociedade mais ampla estaria produzindo, na escola, mudanças internas da mesma natureza, o que, de fato, comprovou estar ocorrendo, pelo menos parcialmente, em razão da presença de:

(...) resistências de forças tradicionais, dado que a sociedade brasileira em conjunto se acha relativamente pouco urbanizada, [pouco] secularizada e [pouco] democratizada. É esse jogo de forças burocráticas, racionais-legais, e de forças tradicionais de tipo patrimonialista que pretendemos evidenciar num subsistema do sistema inclusivo da empresa escolar toda (Pereira, 1967, pp. 57-58).

O destaque é feito para indicar que — apesar da distância no tempo e da intensa burocratização-racionalização das grandes cidades brasileiras — encontram-se ainda hoje traços de relações patrimonialistas no interior das escolas investigadas, uma vez que, ao lado da observância das normas burocráticas, existe a sua transgressão, expressa em relações que tendem a um caráter menos normatizado e mais pessoal, como, por exemplo, a tolerância quanto ao cumprimento de horários, abono de faltas, a troca de favores, o "jeitinho".

Atualmente, a burocratizada escola pública brasileira, permeada ainda por tradicionais relações patrimonialistas, é instada, como já pontuado acima, a se flexibilizar e a questionar a burocratização por meio de outra racionalidade que, não obstante, continua a privilegiar a eficiência e a eficácia pretendidas pela burocratização. Esta convivência de temporalidades históricas diversas, para as quais Lefebvre (1981) chama a atenção, cada uma carregando consigo expectativas, usos, costumes, olhares, parece ser um elemento constitutivo das escolas públicas investigadas, o qual, incorporando as histórias profissionais diversas, parece ter orientado as práticas aí observadas no que tange à incorporação das propostas de reforma, em particular as referentes ao protagonismo juvenil.

As considerações acima, por meio das quais se procurou desenhar o contexto escolar em que os governos federal e estaduais intentaram implementar a reforma, é, todavia, insuficiente para entender os processos pelos quais se deu sua apropriação nesse nível, na medida em que foi antecedida por várias mediações. Essas mediações incluíram desde as apropriações que os formuladores da reforma fizeram da literatura e das experiências produzidas/divulgadas por agências internacionais, até aquelas realizadas nos órgãos intermediários das Secretarias Estaduais de Educação, passando pelo acirrado debate acadêmico e sindical sobre os documentos de reforma. Como todo o processo não foi tranqüilo, produzindo interpretações díspares, profusamente difundidas em congressos e reuniões a que muitos educadores tiveram acesso, pareceu razoável supor que suas apropriações poderiam ter sido também afetadas por tais movimentos, além do contexto escolar acima apresentado.

No entanto, foi possível verificar que poucos dos professores entrevistados tiveram contato com informações mais consistentes sobre a

reforma. A maioria tem dela apenas informações de caráter fragmentário e superficial. O que refletem e falam é de sua prática e das formas como foi ou não afetada pela ação de instâncias do Estado e, particularmente, dos grupos gestores.

Todavia, as apropriações dos docentes não foram apenas nesse nível. As diretrizes curriculares oficiais, com sua ênfase no protagonismo dos alunos, têm por base princípios do construtivismo piagetiano e da pedagogia de Dewey, princípios que, há bastante tempo, permeiam, embora difusamente, o ideário pedagógico das escolas de formação docente. Assim, muitos professores identificaram a proposta oficial com tal ideário e, convencidos de sua validade, apenas questionam a impossibilidade de sua concretização, em vista da precariedade material e pedagógica da escola.

Nesse quadro interpretativo um tanto homogêneo, convém introduzir a abertura sugerida por outros dados da investigação: um grupo (pequeno) de professores — técnica e politicamente bem formado, trabalhando em condições materiais mais adequadas — que se apropriou de aspectos da reforma como estratégia para fortalecer sua prática docente, voltada a contribuir para a construção da autonomia intelectual e política dos estudantes.

Quanto aos alunos, em quase todas as escolas estudadas, ainda menos informados sobre a reforma do que seus professores, valeram-se, no entanto, de condições propiciadas por algumas das inovações para realizarem atividades que, em certos momentos, se aproximaram do preconizado protagonismo.

Os gestores, por outro lado, apresentaram posições ambíguas. Formalmente aderentes à reforma e melhor informados, em vista de sua posição funcional, reconhecem as dificuldades materiais para sua implantação. Ao mesmo tempo, externam, às vezes, opinião de que "falta conscientização" ao professor em relação aos benefícios de métodos ativos que estimulem o protagonismo dos estudantes. Essa avaliação de "falta de conscientização" parece permeada de significados tais como: "falta de informação, de formação ou de compromisso."

No entanto, quando os alunos se apropriam do espaço escolar para serem protagonistas fora do estrito âmbito pedagógico, fazendo

reivindicações diversas, raramente encontram, no grupo gestor, interlocutores democráticos. Ao contrário, muitas vezes, a posição hierárquica é usada para tentar a desmobilização dos jovens.

Quanto ao protagonismo dos pais, esse representou um grande espaço vazio na investigação aqui focalizada. A ausência dos pais da escola, ou sua participação apenas formal, ou restrita a interesse particular de acompanhamento do rendimento dos filhos, parece dar razão àqueles analistas (como, por exemplo, Pinto, 1999, já referido) que invocam a natureza essencialmente burocrática da escola como incompatível com a participação democrática dos pais e da comunidade na gestão institucional.

No entanto, na história da educação brasileira, já houve momentos de intenso movimento social, que uniu pais e educadores em defesa da escola pública (Sposito, 1984). Como corolário, houve experiências institucionais de efetiva democratização da gestão. Mesmo mais recentemente, houve, em São Paulo, uma mobilização de pais, junto com sindicatos docentes, contra aspectos da reforma (mudanças na organização da rede física das escolas e no sistema de avaliação) que, na visão daqueles segmentos, prejudicava o processo de ensino-aprendizagem.

Em todo caso, nas escolas estudadas, ficou claro que algumas avaliações apressadas de gestores e docentes — segundo as quais, os pais "não se interessam pela educação dos filhos" — não são confirmadas por depoimentos e pelo registro de grandes esforços e sacrifícios despendidos para conseguir a frequência dos filhos à escola e para acompanhar seu rendimento.

Nesse cenário, a ausência dos pais na gestão precisa ser, talvez, analisada sob outros registros. Diversas hipóteses podem ser levantadas, tanto intrainstitucionais, quanto aquelas de espectro mais amplo. Entre essas últimas, talvez seja oportuno destacar — apesar de alguma mobilização esporádica dos pais, como aquela mencionada acima — o descrédito geral e crescente quanto à participação popular em qualquer esfera pública quando, depois de quase duas décadas da queda da ditadura militar e da volta do regime democrático no País, a situação social e econômica de imensos setores da população continua abaixo de níveis minimamente aceitáveis.

Notas

- 1 O financiamento da OEI teve, no caso brasileiro, uma contrapartida de suporte da Fundação Carlos Chagas.
- 2 No Brasil, diferentemente da maioria dos países latino-americanos, a educação inicial é denominada "educação fundamental" e não "educação básica". Segundo nossa legislação, a educação básica compreende toda a educação formal não universitária, e engloba, além da educação dos anos iniciais, a educação fundamental (dos 7 aos 14 anos) e a educação média (dos 15 aos 17 anos).
- 3 Atualmente, o governo do Presidente Lula está processando uma legislação que devolve ao Ensino Técnico o *status* anterior, ou seja, integrado ao Ensino Médio, mas sob enfoque teórico diverso do que orientava a integração anterior. As análises aqui desenvolvidas centram-se na legislação dos anos 90 e, por isso, não consideram esse processo de transição.
- 4 Para esses autores, as inovações na escola podem também ser de "1º nível", quando as mudanças são apenas pontuais, não interferindo na organização e na cultura escolar.
- 5 Sabe-se que – a rigor – o termo "comunidade" implica a associação de grupos com interesses convergentes. No entanto, neste estudo, o termo é usado em seu sentido mais lasso, tanto para indicar o conjunto de todos os segmentos da instituição escolar, quanto o conjunto de famílias ligadas de alguma forma à escola, ou, ainda, o bairro onde se localiza o estabelecimento.
- 6 Segundo Power & Whitty (2003, p. 792), "o termo 'quase-mercado' é cada vez mais usado para caracterizar [as] tentativas de introdução de forças de mercado e tomadas de decisão privadas nas prestações de educação e bem-estar".
- 7 Essa característica híbrida permeia também o conceito de "protagonismo", que pode significar participação democrática ou, em alguns textos e contextos, crença em que a ação do indivíduo possa substituir a ação do Estado na superação de condicionantes estruturais das relações sociais.
- 8 Na história da educação, a definição dos conceitos de "reforma" e "inovação" tem gerado muita controvérsia. Para o estudo aqui tratado, considerou-se que o trabalho de Cros (1997) contribui para o avanço da precisão conceitual quando a autora considera que a reforma é constituída em instâncias do Estado (embora como resultado de diversos processos sociais) propondo mudanças em todo o sistema, enquanto as inovações são elaboradas pelos sujeitos em sua ação cotidiana. Nessa concepção, a reforma é um quadro dentro do qual as inovações se desenvolvem.
- 9 Para detalhes a respeito do conceito de protagonismo e suas relações com o Ensino Médio no Brasil, ver Ferretti, Celso, Zibas, Dagmar M. L. & Tartuce, Gisela Lobo M. L. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, nº 122 Maio/Agosto, pp. 411-423.
- 10 Os "casos" neste estudo são considerados, nos termos de Stake (1999), "instrumentais", pois nosso interesse não é intrínseco a cada caso, mas volta-se para a necessidade de uma compreensão mais geral da inovação investigada.
- 11 É importante notar o contexto em que Ezpeleta & Rockwell discutem o conceito de controle, enfatizando a importância da presença das classes populares na construção social da escola. Hoje, quando documentos de agências internacionais

propõem que a escola seja controlada por pais, tanto para vigiar o trabalho docente quanto para contribuir com o financiamento, o conceito se torna ideologicamente mais controverso.

- 12 No estudo aqui referido, houve uma exceção: em uma escola muito diferenciada quanto a recursos, os alunos já se haviam apropriado da cultura escolar baseada na ativa participação discente nos diversos tipos de projetos e outras atividades pedagógicas extra-classe em constante desenvolvimento na escola
- 13 A exceção diz respeito aos processos de avaliação, duramente criticados pelos docentes.
- 14 A orientação mencionada deveria ser menos normativa e mais propiciadora de espaço para discussão e reflexão, de forma que os professores fossem capazes de procurar/construir os conhecimentos necessários para a melhoria de sua prática.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary (2003). *Ensino Médio: Múltiplas Vozes*. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO.
- AZEVEDO, Joaquim (2001). Continuidades y rupturas en la enseñanza secundaria en Europa. In C. Braslavsky (org.). *La Educación Secundaria ¿Cambio o Inmutabilidad?* Buenos Aires: Santillana, pp. 65-110.
- BALL, Stephen (1989). *La Micropolítica de la Escuela*. Madri: Paidós; MEC.
- BARROSO, João (2001). Das reformas globais às mudanças locais. In SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Anais...* Salvador: ANPAE.
- CROS, Françoise (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, n.118, jan./mar. pp.127-156.
- CUNHA, Luis Antonio (1991). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- DAVIES, Nicholas (2002). Financiamento do Ensino Médio Estatal: obstáculos estruturais e conjunturais. In D. Zibas; M. S. S. Bueno; M. A. Aguiar (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma do Ensino Básico*. Brasília: Ed. Plano, pp. 157-178.
- ENGUITA, Mariano Fernandez (2002). Es publica la escuela publica? In M. F. Erguita (org.), *Debates: Es Pública la Escuela Pública?* Madri: Praxis, pp. 33-44.
- EZPELETA, Justa (2002). *Innovaciones Educativas*. México, DF: DIE/CINVESTAV. (mimeo).
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie (1985b). A Construção social da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: MEC/INEP, v.66, n.152, jun. pp. 106-120.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie (1985a). Escuela y clases subalternas. In M. Ibarrola & E. Rockwell (orgs.), *Educación y Clases Populares en América Latina*. Mexico: DIE, pp. 195-215.
- FOUCAULT, Michel (1978). *Vigilar y Castigar*. Madri: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2003). *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal.

- LEFEBVRE, Henry (1981). Perspectivas da sociologia rural. In J. S. Martins (org.), *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, pp. 163-177.
- LEVIN, Henry & HOPFENGERG, Wendy (1993). *The Accelerated Schools*. New York, Maxwell Macmillan.
- MARTINS, José de Souza (1973). *A Imigração e a Crise do Brasil Agrário*. São Paulo: Pioneira.
- MELLO, Guiomar (1990). *Social-democracia e Educação*. São Paulo: Cortez.
- MITRULIS, Eleny (2002). Ensaio de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, jul. pp. 217-244.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (1999). Qualidade Total: autonomia e garantia de sucesso escolar na escola básica? *Pro-Posições*. Campinas: UNICAMP, vol.8, n.3[24], mar. pp. 119-127.
- PEREIRA, Luis (1967). *A Escola numa Área Metropolitana*. São Paulo: Pioneira.
- PINTO, José Marcelino Rezende (1999). O paradoxo do Conselho de Escola. In A. A. V. Bicudo & C. A. Silva Jr, *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: Editora Unesp. pp. 219-248.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1998). A Administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In J. M. Warde (org.), *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação: PUC, pp. 147-172.
- POWER, Sally & WHITTY, Geoff (2003). Mercados educacionais e a comunidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, pp. 791-816 (número especial).
- RIBEIRO, José Aparecido Carlos (2001). Financiamento e gestão do Ministério da Educação nos anos 90. Brasília, *Em Aberto*, n. 74, dez.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (1997). Prologo: espacio, aprendizaje y convivencia. In L. Heras Montoya, *Comprender el Espacio Educativo*. Granada: Ed. Aljibe, pp. 11-13.
- SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de (2002). Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In D. A. Oliveira & M. F. F. Rosar, *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Ed. pp. 89-105.
- SPOSITO, Marília (1984). *O Povo Vai à Escola*. São Paulo: Loyola.
- STAKE, Robert (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. 2ª ed. Madri: Morata.
- VARONE, Francesco (1998). De l'irrationalité institutionnelle de la nouvelle gestion publique. *Les Nouveaux Cahiers de L'Institut Universitaire d'Études du Développement*. Genebra/Paris, PUF, n.8, pp.125-139.
- WEBER, Max (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- ZIBAS, Dagmar M. L. (2001). A Reforma do Ensino Médio: da sutileza do texto à crueza do contexto. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 8, pp. 75-89.
- ZIBAS, Dagmar M. L. (2003). A Reforma do Ensino Médio nos anos 90: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, no prelo.

THE PROTAGONISM OF STUDENTS AND PARENTS IN BRAZILIAN HIGH SCHOOLS

Abstract

The text refers to a research developed in five Brazilian schools. The focus was on a particular aspect of the high schools reform: the protagonism of students and parents in the school's practices. The option for the the protagonism as a research theme is due to its presence, either in the curricular aspect of the reform as well as in the management one. It is a multifaceted object of concern, full of political and pedagogical meanings, which makes of it a potential catalyzer of conflicts, simulations, omissions and, at the same time, a potential stimulator of rich democratic unfoldings. The qualitative nature of the research opened many perspectives for the study of the school's micropolitic as well as of the appropriation of innovation processes in such context. The articulation of the specific aspects of the school practices and the historical context was made by the use of the category of "sustainability". The final analysis of data points to various contradictions in the process of construction and implementation of the reform and to the reaction of the schools to the government directives.

Keywords

Students' protagonism; Parents' protagonism; Middle school reform

LE PROTAGONISME DES ÉLÈVÈS ET PARENTS DANS L'ENSEIGNEMENT SÉCONDAIRE BRÉSILIEN

Résumé

La recherche est une étude sur la Réforme du Enseignement Sécondaire Brésilien qui propose discuter le protagonisme des élèves et parents dans la pratique scolaire auprès de cinq établissement scolaire. L'option du thème protagonisme réside dans le fait qu'il percute la Réforme Curriculaire et de la gestion, en constituant un objet "multifacette", porter de signification pédagogique et politique et, aussi, un catalyseur des conflits, des simulations et des absences, spécialement, être le promoteur des riches développement démocratiques. L'abordage qualitative a ouvert perspectives dans l'étude micropolitique scolaire et au centre du processus d'appropriation de l'innovation développées dans cet contexte. L'articulation entre la singularité enregistrée dans l'écoles et à l'intérieur du contexte historique ample a été travaillée par la catégorie "sustentabilité". L'analyse finale des données montre les diverses contradictions pendant le processus d'élaboration et d'implémentation de la Réforme et de la réponse des écoles aux directions officielles.

Mots-clé

Protagonisme des élèves; Protagonisme des parents; Réforme de l'école sécondaire

Recebido em Fevereiro de 2005

Aceite para publicação em Abril de 2005