

FALAS REFORMADAS:
(RES)SIGNIFICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90

Jean Mac Cole Tavares SANTOS¹

Em entrevista realizada em setembro de 2005, um professor do Liceu² apresentou a seguinte questão sobre o currículo desenvolvido na escola em que ele atua:

O currículo já vem [determinado] pelos órgãos oficiais. Ele vem de cima pra baixo. Acredito até que deva ser mesmo assim. Só que devia pelo menos ouvir aqueles que convivem realmente na sociedade [comunidade escolar] e sabem quais são as reais necessidades dos alunos (...). É uma coisa que precisa ser mais bem avaliada, melhor pensada. Tem disciplina que não existe no currículo que poderia ajudar o aluno a despertar para uma profissão, para ocupar uma vaga numa empresa. Tem que ser visto esse outro lado, o lado da escola, [o lado] do aluno.

Para o professor entrevistado, o currículo ainda é imposto pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação. No entanto, na LDB de 1996 já consta a necessidade do estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a educação básica³, em substituição ao currículo mínimo anterior. Visava, com isso, dar maior flexibilidade e autonomia às instituições responsáveis pelo ensino, deixando a cargo do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação a tarefa de orientar o estabelecimento do currículo (MARTINS, 2000).

Dentro da mesma lógica de autonomia e de foco na escola e no aluno, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, através da Resolução número 03/98 de 26 de junho de 1998 que, por sua vez, baseava-se no Parecer número 15/98 de primeiro de junho de 1998, ambos da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. As formulações das diretrizes curriculares para a reforma do Ensino Médio incluíam quatro pontos centrais:

a) a identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho;

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Doutor em Educação Popular – UFPB; Pesquisa realizada com apoio da CAPES.

² Entrevista realizada no Liceu de Baturité, escola pública de ensino médio, como parte da pesquisa sobre a reforma do ensino médio no interior cearense (1990-2005).

³ LDB 9394/96 Art. 9º, Inciso IV, e Art. 53º, Inciso II.

- b) o ideário de diversificação e flexibilização curricular⁴, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientelas;
- c) a autonomia da escola na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado e interdisciplinar;
- d) a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional.

As Diretrizes Curriculares, seguindo os preceitos do Parecer e da Resolução, entendem o currículo como algo que não deve vir pronto e acabado, definido por especialistas, mas construído pela escola. São os professores que devem definir o que, como e porque ensinar tal ou qual conteúdo. O ponto central do currículo do Novo Ensino Médio, então, é sua concepção de participação entre os diferentes segmentos envolvidos no processo de aprendizagem e de autonomia da escola, construindo a formação geral.

Pelos argumentos apresentados após a fala do professor entrevistado, pode-se concluir que não há, pelo menos do ponto de vista legal, uma imposição do currículo escolar. Então, o que justifica tal posicionamento? Desinformação? Realidade isolada? Não se deve creditar toda a responsabilidade na desinfirmiação do docente ou mesmo em um reduto escolar autoritário. Pode, no entanto, revelar que a lei não chegou de forma clara, que o movimento para a execução das condições listadas acima foi incompleto. Sem precitações, vale lembrar a instituição dos PCNEM.

Na expectativa de que a escola compreenda essa sua nova função na feitura do currículo, o Ministério da Educação e do Desporto, no início de 1999, publica e distribui às escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, PCNEM, 1999). Segundo o MEC, os parâmetros “*foram feitos para auxiliar o professor na execução de seu trabalho, servindo de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola*”. (grifos nossos) (BRASIL, PCNEM, 1999, p.11).

Nos PCNEM são desenvolvidos os princípios pedagógicos, determinados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) delimitadas nas três grandes áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas

⁴ Vale lembrar, todavia, que o discurso da diversificação e da flexibilização não é novo, uma vez que está presente nas Leis no 4024/61 e 5692/71. Nesses casos, a diversificação e a flexibilização perderam-se na trajetória, no processo de implementação das reformas. Acontece que, do nível nacional à unidade escolar, tem se chegado, quase sempre, a um currículo único. A perda ocorrida desnuda a falsidade desses princípios, uma vez que o currículo se torna único.

Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Dando primazia ao papel da escola e dos sujeitos na implementação da reforma curricular, o documento dos parâmetros é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial (LOPES, 2002).

O investimento na produção e no envio dessa carta de intenções para a escola conota, em si mesmo, a perspectiva de que a reforma venha a ser conhecida e discutida por uma parte significativa dos professores. A posse, como defende Chartier (1994), é um primeiro passo para a leitura e para o estabelecimento de uma ordem⁵. Assim, pode-se creditar que houve certo nível de conhecimento da Reforma além da possibilidade de que esse instrumental tenha vindo a ser usado. Como afirma Lopes (2002), ainda

que se considere que muitos professores nas escolas lerão o texto dos parâmetros com desinteresse ou descrédito, ou mesmo abandonarão seus volumes nas gavetas, não entendo ser possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais. Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar. Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar (p.387).

O fato de as escolas contarem com o documento oficial que pretende ser o norteador da Reforma, além de dizer do investimento para que ela fosse implementada, demonstra a intervenção de um órgão geral no cotidiano escolar. Mas nada garante que seu uso aconteceu de acordo com o planejado pelos órgãos estatais.

Considerando esses aspectos, faz-se necessário discutir como os elementos da Reforma foram recebidos, principalmente, na elaboração do currículo já que esta é ação intransferível da escola, segundo todos os pressupostos da Reforma.

A primeira pergunta, então, diz respeito ao conhecimento, ao acesso e ao uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais. De volta ao professor que inicia esse artigo:

⁵ Chartier enfatiza que o livro sempre visa instaurar uma ordem. Quer seja em termos da sua compreensão, quer seja pela autoridade que o encomenda ou permite sua publicação, quer seja pela própria organização numa biblioteca. Apesar disso, o livro não consegue instaurar uma ordem no leitor. O leitor é livre para se inscrever no texto e pôr também a sua marca, modificando-o e modificando-se.

A Reforma não pegou a gente totalmente de surpresa. A gente já sabia que vinha mudanças por aí, tinha visto várias propagandas e, nas reuniões de planejamento, a direção foi preparando a gente. Mas quando os Parâmetros chegaram à escola ainda se tinha muita dúvida de como trabalhar com eles. Até a direção da escola também tinha essa dúvida. Depois foi que a coordenadora pedagógica chamou o pessoal e disse do que se tratavam os parâmetros e que todo professor tinha que se basear neles. Só que não bastava dizer isso para que acontecesse, foi um processo de aproximação difícil já que essas novidades demoram a serem realmente postas em prática. Ter o material na mão não significa usar e nem entender o que significa. [para isso acontecer] Leva tempo.

Todos os professores entrevistados, seguindo a fala do professor acima, admitiram conhecer os parâmetros e ter acesso a eles em casa ou na biblioteca da escola. Entretanto, a maioria também considerou os textos de difícil entendimento, e seu uso, limitado às reuniões de planejamento na escola, não havendo tempo para uma leitura e discussão mais aprofundada, que permitisse dirimir as dúvidas sobre seus aspectos pedagógicos.

Uma outra professora deu o seguinte depoimento, que vem se somar à idéia de que os PCNEM são conhecidos e empregados (mesmo parcialmente), mas sua compreensão não é clara:

Eu uso os parâmetros curriculares para preparar as minhas aulas, tirando as habilidades e as competências que vou trabalhar com o aluno. Lá tem algumas experiências interessantes. Por exemplo, na área de química e de biologia, tem experiências de como trabalhar na área para diversificar o conteúdo e atingir melhor os objetivos da disciplina. Enfim, uso para o planejamento. Agora, falta tempo para estudar mais esses documentos. Muita coisa a gente não entende... não é do nosso tempo. Falta acompanhamento. Às vezes é meio solto. Acredito que se tivesse mais tempo, mais acompanhamento, poderia ser melhor aproveitado.

Há, na fala da professora, uma mistura do instrumental PCNEM, que contribui para decidir as competências e as habilidades no processo ensino-aprendizagem, de um outro que contribuiu para determinar os próprios conteúdos. Não é objetivo dos PCNEM apresentar exemplos práticos para dinamizar as aulas. Na verdade, a professora misturou partes dos parâmetros com os guias curriculares⁶ que serviam de âncora para a elaboração da proposta dos conteúdos de cada disciplina antes da Reforma. Com a chegada dos novos instrumentais, foi havendo uma acomodação híbrida no uso do novo e do antigo instrumental. Do ponto de

⁶ Os Guias Curriculares para o Ensino Médio foram uma tentativa da SEDUC de diminuir a influência do livro didático na proposta curricular do professor. A idéia era que os próprios professores, assessorados por técnicos da secretaria de educação, elaborassem um instrumental propondo os conteúdos e as formas de abordagem que pudessem favorecer a relação ensino-aprendizagem. Não teve uma difusão muito grande em todo o Estado, mas foi adotado na Região em várias disciplinas a partir de 1994.

vista do processo de adaptação, tal conduta é plenamente aceitável. Porém, vindo pela perspectiva pedagógica e do discurso do Novo Ensino Médio (da luta do novo contra o velho), os antagonismos entre os dois instrumentais impossibilitariam o convívio com eles.

Portanto, nota-se que a escola foi bombardeada com muitos materiais pedagógicos que visavam implementar a Reforma e elevar o nível de conhecimento e de leitura dos professores. Todavia, como reforça a reclamação da professora (e já intuía a fala do professor do Liceu), o acompanhamento pedagógico e a capacitação não aconteceram com a mesma intensidade. Vários discursos ficaram misturados, confusos, entre o desejo de utilizar a proposta e a compreensão parcial do que significava essa nova proposta.

Ainda assim, segundo os dois seguintes relatos de diretores, essa professora faz parte da minoria que utiliza os PCNEM para preparar suas aulas:

É verdade que a proposta dos parâmetros foi apresentada a todos os professores através da coordenação pedagógica da escola. Não foi imposição, como muitos falam, foi apresentado e discutido nas reuniões, nos encontros pedagógicos. Os livros chegaram e a maior parte dos professores teve acesso a eles. Agora poucos [foram os] professores [que] aderiram, que realmente utilizaram as competências e as habilidades dadas pelos parâmetros para [preparar] as aulas. Foram mais aqueles da nova geração [que] tiveram facilidade de aceitarem essas mudanças. Tem muito a ver com a formação de cada um, com a visão de cada um e, até, com a habilidade de trabalhar com esses instrumentais. Agora, nós percebemos que os nossos professores não lêem, não têm o hábito da leitura, assim fica muito difícil trabalhar com os parâmetros ou com qualquer outro instrumental. Só uma minoria realmente leu os PCNEM.

A fala da diretora, além de mostrar que poucos são os professores que utilizam o instrumental para as suas atividades, reforça a idéia de que tem professores de uma geração e professores de uma geração mais antiga, creditando à nova geração uma facilidade maior para aceitar as mudanças. Apesar de muitas vezes o próprio professor inculcar que não acompanha as mudanças por ser de outra geração, essa postura não é defensável, à luz de uma perspectiva que priorize a educação e, em consequência, a formação profissional e a valorização do professor. Justamente pelo descaso histórico e por reformas restritas a alguns aspectos da escola é que se percebem concepções diferenciadas na mesma instituição escolar. E isso pode ser utilizado pelo professor como justificativa, a si mesmo e ao conjunto da sociedade, para não entender ou utilizar as novidades que aparecem (numa reação consciente ou não ao que ele considera novidades efêmeras ou mesmo reproduzindo o pacto da mediocridade), como também são utilizadas pelo Estado para responsabilizar o professor pelo fracasso escolar do aluno, diminuindo e desviando a questão.

Por mais que pareça uma determinação individual, algo que tenha *muito a ver com a formação de cada um, com a visão de cada um e, até, com a habilidade de trabalhar com os instrumentais*, de forma geral, esses aspectos individualizados são construídos socialmente dentro da perspectiva histórica de conformação da sociedade, da escola pública e da educação, como elemento de direito universal ou de adequação do indivíduo ao mundo do trabalho capitalista. Por isso que, quando a diretora estipula como verdade que os professores não lêem, não distinguindo mais as gerações novas das velhas, está se dizendo que não existem condições para que isso aconteça ou mesmo que a condição de atuação do professor impossibilita que tal necessidade seja suprida. Como resultado, dentro dos próximos dez ou quinze anos, os novos de hoje serão os velhos; a estrutura contribui, também, para a separação das gerações entre novos e velhos; entre os que lêem e os que não lêem; entre os que compreendem e os que não compreendem as transformações atuais.

A abordagem que prevaleceu na implantação dessa Reforma foi a de atribuir ao professor a responsabilidade de sua atualização e sua capacitação. Assim, os parâmetros foram passados para os professores nas atividades pedagógicas através dos discursos de técnicos e de pedagogos, nas rodas de conversas, nos debates e nas atividades pedagógicas. Dessa forma, além de o acesso ter se dado através dos filtros de leitura e de compreensão dos técnicos, ainda foi de forma corrida, sem tempo para se aprofundar o assunto, questionar a proposta a fim de que ela fosse melhor assimilada.

De forma geral, segundo os educadores entrevistados, não houve uma capacitação direcionada para a elaboração do currículo e/ou para o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. De acordo com a entrevista com os diretores, essa parte ficou sob a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos. As falas a seguir revelam a superficialidade e o aligeiramento de como as discussões foram realizadas.

Tal aligeiramento e superficialidade pode ajudar a responder a como o currículo é determinado na escola, veja-se o ponto de vista de mais uma entrevistada:

Geralmente, quem decide é a escola e o CREDE. O currículo vem da cúpula maior. [A cúpula] (...) chega à escola, analisa, questiona e decide que nós vamos empregar isso aqui, que nós vamos começar a trabalhar com tal disciplina. A gente questiona, mas já vem determinado. Eu acredito que é a direção, juntamente com o CREDE que determina as disciplinas que a gente tem que ensinar. Essas coisas são assim. Eu vejo nesse sentido.

Apesar da insistência dos documentos oficiais em afirmar a autonomia curricular da escola, o que prevalece é a idéia de que os professores estão cumprindo ordens superiores, seja dos núcleos gestores das escolas, seja do CREDE/SEDUC. Junto com essa idéia, tem

uma outra que, talvez realista demais, considera que a escola não tem capacidade/estrutura para assumir tal função:

Essa questão do currículo é meio complexa, ultrapassa a questão legal. Qual a escola que tem competência para estabelecer o seu próprio currículo? Qual é a escola da nossa região, do Maciço de Baturité, que tem realmente condição de interferir nessa realidade? Qual? Eu não sei. Eu desconheço.

Ao devolver a pergunta, o professor acima toca em dois pontos primordiais: competência e condições objetivas para se instituir o currículo. A competência, em tese, é dada pela lei, pela questão legal. Mas fica latente que a lei não basta para que isso aconteça, porque competência também deve vir aliada às condições objetivas. Não havendo tal aliança, a competência transforma-se em incompetência.

Com isso, a primeira fala de que tudo vem determinado também casa com a idéia de que não é competência da escola se preocupar com isso já que ela não tem condições de responder pela sua execução devido à subordinação aos órgãos governamentais e às limitações estruturais que enfrenta. A fala abaixo reforça as duas idéias acima:

Realmente, há necessidade de ver a questão da realidade local, a Parte Diversificada é para isso, mas não tem funcionado. Sempre que a escola sugere uma nova disciplina, a SEDUC e o CREDE não concordam, ficam colocando dificuldades para aceitar. Nós temos experiência na época dos projetos educativos que inserimos no currículo. Eu tive que ir à SEDUC conversar com a responsável pela lotação dos professores, tentando comprovar que aquilo fazia parte da carga horária, que era necessário para a realidade da região, para a nossa realidade.

Apesar de perpassar que, segundo as diretrizes curriculares, a escola deveria ter mais gerência sobre o currículo, as falas apresentam aspectos estruturais para que a imposição aconteça. Senão uma imposição proibitiva do CREDE e da SEDUC, já que esses órgãos não impediriam a diversificação do currículo, uma imposição das condições objetivas da escola, das faltas, dos vazios do investimento estatal. A falta de professores qualificados e de material de pesquisa é o principal motivo para determinar o currículo. A fala seguinte confirma essa afirmativa:

Eu acho que quem determina o currículo é o próprio sistema educacional representado, no caso, pela Secretaria de Educação. Dificilmente as escolas fazem o currículo de conformidade com seu desejo real. Não existe. A escola [fazer o currículo] não existe. A escola que diz que elabora seu próprio currículo [diz] só de fachada. Porque se realmente ela colocasse as disciplinas que considerasse necessária, ela iria entrar em confronto com determinadas

questões estruturais que ela não pode resolver. Por exemplo, a falta de professores qualificados para o exercício daquela disciplina. A escola não pode contratar. Quando a gente tenta um contrato temporário para uma disciplina optativa, para compor a Parte Diversificada do currículo, [a SEDUC, o CREDE] acabam vetando. Conseqüentemente, como não tem profissional qualificado na escola, acaba prevalecendo aquilo que a SEDUC determina.

Quer dizer, a suposta autonomia da escola para pensar seu currículo, de forma a atender aos aspectos da localidade, não encontra respaldo nos órgãos que determinam a parte burocrática e financeira da educação. Nisso, as condições da implementação da Reforma, instituídas pelos órgãos oficiais, já tinham decretada a sua impossibilidade.

Somado aos depoimentos obtidos, uma rápida análise dos instrumentais de acompanhamento das escolas – ficha de avaliação do aluno, quadro de lotação de professores, diários de classe – pode-se perceber que a Reforma passou muito longe da sala de aula na região estudada e, apesar de ter como uma de suas bases a interdisciplinaridade, criando as grandes áreas para estabelecer algumas relações entre as disciplinas, as grades curriculares do Ensino Médio, ainda em vigor, são formadas por componentes curriculares estabelecidos pela Lei no 5.692/71 e pela legislação complementar. O núcleo comum é composto pelas disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (quase sempre inglês), Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia, que ocupam quase toda a carga horária geral do curso. Na parte diversificada, incluem-se as disciplinas que podem ser trabalhadas dentro da realidade objetiva da escola, e não, da necessidade do aluno em consonância com a preparação para o trabalho, de forma integrada com todas as matérias do núcleo comum, como discursam os que propuseram a Reforma, conforme afirma o discurso seguinte proferido por uma professora:

Na hora de dividir os conteúdos, é difícil relacionar as áreas de conhecimento, não centrar na sua disciplina. Começa que a lotação do professor é feita por disciplina. A hora de cada professor também é por disciplina. (...) Cada um é responsável por sua parte, é assim que funciona. A gente até planeja coletivamente, divide os tópicos, mas, na hora de entrar em sala, é cada um por si (...) Os alunos também não aceitam muito bem as áreas. (...) Acho que eles não compreendem. Acho que deveria começar com aquelas disciplinas que são mais próximas, tipo história, geografia. Tipo português e literatura (...). Seria mais fácil de fazer acontecer (...) Mesmo assim seria complicado devido à lotação por disciplina, por turma, por hora/aula.

Caso a reforma viesse acompanhada de uma estrutura realista para a sua implementação (incluindo a parte física da escola, a capacitação de professores, de núcleo

gestor e de funcionários, o redimensionamento da atividade docente e da hora/aula do professor e uma compensação salarial condizente com a função), alguns aspectos ainda seriam difícil de ser assimilados pelo conjunto dos professores e pela escola em geral. No quadro de imprevisto e de tentativa de imputar ao professor e à escola a responsabilidade por seu sucesso, torna-se inviável sua realização.

Os depoimentos seguintes revelam como os docentes se vêem diante da proposta de Reforma:

Tudo que vem da educação não é planejado com os professores. Não chamam a base para discutir e apresentar sugestões. Depois somos nós, quer queiram ou não, quem vai ter que fazer as coisas acontecerem. Já que não chamam a gente para ajudar a pensar a coisa, a gente se sente descompromissado com aquilo. A maioria desses estudiosos traz um exemplo bem sucedido lá de um país qualquer, de um lugar não sei de onde, de um país que não sei nem onde fica. Porque foi um sucesso lá, mandam a gente aplicar aqui. Mas será que vai dar certo aqui? Eu não arrisco! Na minha cabeça não funciona assim. Eu faço! Eu procuro fazer o que me pedem, mas eu sempre critico, e, no final, eu termino é fazendo do meu jeito, por que se não dá certo, eu sei porque não deu certo, porque foi feito do meu jeito. No final eu faço do meu jeito. No final eu faço do meu jeito... Eu não concordo, eu não acho certo... Tá errado? No final eu termino fazendo do meu jeito mesmo⁷.

O ex-secretário de educação do Estado do Ceará, Antenor Naspolini, gostava de repetir que a sala de aula é a caixa preta da educação: lá é onde tudo acontece, ou onde nada acontece. Ele dizia isso com certa maldade. Era uma forma de jogar a responsabilidade sobre o professor e tirar da ordem do dia a discussão sobre aspectos cruciais do desenvolvimento das políticas educacionais como valorização desse profissional – capacitação, diminuição de carga horária e salário melhor – e financiamento da educação. Ora, quando o professor não se considera partícipe da proposta, ele “faz do seu jeito”. E não age assim para burlar o esquema reformista proposto pelo Estado – porque, para burlar o esquema reformista, é preciso conhecer profundamente as bases da proposta e, a partir daí, estipular o embate. Assim, toma essa atitude por desconhecimento e por não acreditar naquela novidade.

A Reforma aparece, então, como uma grande novidade trazida por grandes pensadores e importada de outra realidade. Mas, quem conhece a sala de aula, segundo o depoimento, é o professor, ele é que conhece as dificuldades da profissão, do aluno e da realidade que o cerca. O professor sabe que está dentro da caixa preta da educação. E nem

⁷ A contundência e a convicção do que diz só podiam ser retratadas da mesma forma como a professora falou. Por isso evitei consertar/cortar parte da fala com reticências ou sic.

sempre é por falta de compromisso que não atende às iniciativas dos órgãos oficiais. Muitas vezes, é por compromisso com o seu fazer imediato, com a realidade da sala de aula, com as condições estruturais que ele encontra.

Nesse sentido, a fala de outro professor é ainda mais contundente:

Há 20 anos que ensino. Só no Ensino Médio são 10 anos. Apesar de tudo que se fala, apesar de tudo que se diz, o programa é a mesma coisa. O primeiro ano é PA e PG. O segundo ano é matriz, determinante, etc. Então (...) é basicamente as mesmas coisas, com pequenas mudanças que a gente nem consegue perceber. É a mesma coisa que eu estudei, é a mesma coisa que se ensina. E não é só eu [que pensa assim]. Todos os colegas que eu tenho a oportunidade de ver, uns com maior maestria, outros com menos, dizem que ensinam as mesmas coisas. A diferença que existe entre um colégio que a gente considera de ponta, como o LICEU, um colégio de linha, é só na infra-estrutura. Essa infra-estrutura faz a diferença, as pessoas que têm acesso aprendem mais. Mas o que se faz é a mesma coisa, não vi mudança do tempo que estudei para agora que ensino. Só tem muito é conversa.

Não é muito difícil cruzar com um professor e ouvir algum relato parecido com o acima citado. Há uma cultura conteudista na escola, alimentada por um mercado do conteúdo do livro didático, cujo maior representante são as provas do vestibular o qual, por sua vez, alimenta a indústria dos cursinhos privados. A Reforma, convém reconhecer, veio em parte, para transcender os aspectos conteudistas do currículo. Isso, no entanto, não se dará sem um profundo envolvimento do professor, sem um vultoso e duradouro investimento em qualificação e sem uma re-profissionalização do educador. Nesse ponto, em nada a reforma avançou.

Uma outra constatação das entrevistas, também pertinente para mostrar a fragilidade da reforma na região, diz respeito ao material utilizado no planejamento do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. O fato é que o livro didático continua direcionando os currículos:

Depois de decidir o currículo, a gente procura um livro que se adapte as nossas expectativas. Às vezes não tem... ai a gente escolhe outro. O livro é muito importante para que a gente tenha um mesmo percurso... não fique cada um com um conteúdo diferente do outro. Quando não tem nenhum livro, quem elabora as apostilas é o professor mesmo. Dá mais trabalho e fica um conteúdo solto.

Dessa maneira, os livros didáticos colaboram significativamente para a padronização curricular. O agravante é que, dada a escassez de material didático, não é o livro

escolhido pelos professores que vai guiar as atividades curriculares da escola, mas – o que é mais sério ainda - o livro disponível nas estantes da biblioteca da escola ou aqueles que os professores conseguem adquirir.

Como se pode notar, a implantação das diretrizes curriculares nas escolas de Ensino Médio da microrregião de Baturité ficou entre a SEDUC e o CREDE, e pouca coisa foi realmente efetivada. Portanto, para objetivar a Reforma, seriam necessários três passos. Primeiro, compreender que o currículo deve ser uma construção coletiva; depois, mobilizar para que isso acontecesse e, enfim, criar condições para que a idéia e as vontades de fazê-lo pudessem se concretizar. Sem formação, sem informação e sem base material, o currículo continuou sendo elaborado de improviso, pela (não) vontade do professor, ditado pela precariedade das condições materiais. Assim, o resultado da pesquisa realizada com os professores e diretores das escolas de Ensino Médio da região de Baturité revelam que, dos três aspectos necessários para efetivar a Reforma curricular, nenhum foi posto em prática.

Não se pode dizer, no entanto, que não houve interferência da Reforma no cotidiano escolar. Diversas falas, já citadas, apontam a preocupação com as diretrizes estabelecidas pelo Novo Ensino Médio. Tem-se claro somente que, entre o discurso normativo do Estado e a prática efetiva dos atores responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável.

Isso não quer dizer que não tenha havido qualquer interferência na escola. Somente o fato da existência do movimento reformista legal, que apelfa para diversas formas de divulgação, dando como certa e inevitável a vinda do NOVO, estabelece um clima mudancista. Concordando com MARTINS (2000), é possível afirmar que essa

mudança legislativa deflagra um processo que desacomoda os atores e o sistema em que atuam, promovendo discussões, questionamentos, mudanças na regulamentação das práticas, e, muitas vezes, provocando resistências por parte daqueles responsáveis pela sua implementação. O produto híbrido gerado desse processo, invariavelmente, expressa um conjunto de modificações imprimidas pela dinâmica do cotidiano da rede de escolas em relação às diretrizes emanadas originalmente da lei (p. 67).

Mesmo que o resultado não seja o que os reformistas esperavam ou alardeavam como certo, é patente que houve uma desacomodação na escola. O que virá depois é algo diferente do pensado inicialmente pelos organismos oficiais, como se defendeu aqui, mas também diferente do que havia antes.

Referências

BRASIL, Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96*. Brasília, 1996.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

LOPES, Alice C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, UNICAMP, v.23, n.80, p.389-403, setembro de 2002.

MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, nº 109, p. 67-87, março/2000.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia, BUENO, Marias. *O Ensino Médio e a reforma da educação básica*. Brasília, Plano editora, 2002.