

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA SUTILEZA DO TEXTO À CRUEZA DO CONTEXTO¹

Dagmar M. L. Zibas²

RESUMO

O artigo toma como objeto de estudo a reforma do ensino médio introduzida no Brasil, nos últimos anos. Ele analisa os fundamentos político-ideológicos das Diretrizes Curriculares Nacionais e seus aspectos pedagógicos para este nível de ensino.

RÉSUMÉ

L'article prend pour objet d'étude la réforme d'enseignement secondaire qui a été introduite au Brésil, dans les dernières années. Il analyse les fondements politique-idéologiques des Directrices Curriculaires Nationales et leurs aspects pédagogiques pour ce niveau d'enseignement.

¹ Texto apresentado na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED realizada em Caxambu/MG, 24-28 setembro de 2000.

² Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

INTRODUÇÃO

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

Nessa mesma época, todavia, observadores mais atentos poderiam pressentir que mudanças profundas nas políticas para o Ensino Médio e Técnico estavam em gestação, embora sem a colaboração do mundo acadêmico. Com efeito, em 1989, o Banco Mundial publicou um relatório de circulação restrita (WORLD BANK, 1989) em que havia um diagnóstico bastante preciso das mazelas desse nível de ensino no Brasil. O documento indicava diversos caminhos que, aos poucos, vimos sendo adotados por novas políticas educacionais. O SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e o desmantelamento das escolas técnicas federais são apenas dois exemplos de desdobramentos de políticas dos anos 90, cujos embriões já podiam ser detectados naquele documento.

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

própria Secretaria. O critério para a escolha desses depoentes não foi mencionado na ocasião, mas chamou atenção o grande apoio à reforma proposta, enquanto a APEOESP vinha fazendo, de público, sérias críticas ao documento.

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

No entanto, apesar de muitos de nós acreditar que as discussões programadas pelos órgãos oficiais consistiam apenas em um ritual, a abertura formal do debate, como seria de se esperar, estimulou diversos estudos. Uma das contribuições mais significativas desses estudos tem mostrado que a reforma do Ensino Médio e Técnico e a reforma do sistema educacional como um todo devem ser incluídas no grande movimento de transformação do Estado, movimento esse decorrente da nova forma de acumulação do capital. Sabe-se que essa nova forma (usando mecanismos tais como: o aprofundamento e a ampliação da base científica e tecnológica da produção, a desregulamentação da economia, a abertura total de mercados dos países periféricos, o livre e instantâneo fluxo financeiro internacional, a precarização do trabalho em diferentes setores da economia, a diminuição da renda dos salários etc.) exige um novo papel para o Estado e, no plano macroeconômico, constrói novas dinâmicas sociais que geram, por sua vez, novos modos de expressão cultural e de convivência social. Daí decorre a necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador e, principalmente, de uma nova subjetividade, ou de um ser humano que pense, sinta e viva de maneira diferente daquela de poucos anos atrás (FERRETTI e SILVA Jr., 2000). Portanto, a febre de reformas dos sistemas

educacionais ao redor de todo o mundo, ao longo dos anos 90, teve como base exigências macroestruturais muito nítidas.

FUNDAMENTOS POLÍTICO-IDEOLÓGICOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

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

Além disso, o documento é totalmente omissivo quanto à historicidade dos sujeitos da aprendizagem. Como consequência, compreende a construção da identidade dos jovens apenas em uma perspectiva individual, omitindo a dimensão social desse processo. O texto oficial defende, ainda, a construção de significados consensuais, mas faz tábula rasa dos profundos conflitos de interesses que permeiam a sociedade e que tornam mera panacéia a linearidade do discurso do consenso (MACHADO, 1998).

As Diretrizes recomendam, também, como bem nota MARTINS (2000), que o currículo seja construído de forma a prever estratégias que, entre outros objetivos, ajudem o estudante a “suportar a inquietação”.

(Parágrafo I do artigo 3º, Resolução 3/98). Aqui podemos indagar: o que inquieta o jovem nesta proclamada pós-modernidade? As respostas são explicitadas diariamente na mídia: o desemprego, a corrupção, a violência... Nesse contexto, os recursos curriculares não deveriam ser canalizados para a acomodação do jovem, como sugere o texto oficial, mas para sua participação efetiva em processos transformadores.

É importante ressaltar, ainda, que o documento do Conselho Nacional de Educação não deixa muito claro o que deve ser entendido por cidadania. Assim, pode-se supor que esse conceito esteja sendo usado na acepção como explicitada por Guiomar Namó de Mello em seu livro *Cidadania e competitividade* (MELLO, 1993), uma vez que, como se sabe, aquela especialista foi a relatora do Parecer que deu origem à Resolução 3/98 do Conselho. Em seu livro, Mello defende o ponto de vista de que a formação para a cidadania não deveria vir mais calcada em termos que julga “vagos, marcados ideologicamente”, tais como “desenvolver o espírito crítico”, “promover a autodeterminação dos povos” ou “incentivar a solidariedade internacional”. Ao contrário, a atuação dos cidadãos, na visão da autora, deveria ter uma orientação pragmática e técnica, pois as demandas sociais, que no decorrer do século XX passaram por uma politização crescente, estariam agora voltadas principalmente para o nível local e diretamente associadas “à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição” (MELLO, 1993: 36). Essa concepção estreita de cidadania, quando alheada dos problemas da estrutura social mais ampla, pode significar, na verdade, uma anti-cidadania, pois a despolitização da ação coletiva é fatal para a democracia. Como bem argumenta GUÉHENNO (1994), uma vez cessados os grandes debates sobre opções gerais e estando esmaecida a noção de interesse comum, a sociedade passa a ser orientada por grupos silenciosos que defendem seus interesses muito particulares junto às esferas de decisão. A atividade extremamente dispersa – e, ao mesmo tempo, localmente muito concentrada – desses *lobbies*, representando milhares de microinteresses, pode significar o fim do espaço público ou o fim da política e, portanto, o fim da democracia.

Não há elementos mais explícitos para se concluir que a concepção de cidadania da Resolução 3/98, do Conselho Nacional de Educação, é a mesma defendida por MELLO (1993). Todavia, as contradições do documento oficial, apontadas neste texto, sugerem uma aproximação a tal concepção.

OS ASPECTOS PEDAGÓGICOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

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

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

Com esse objetivo, muitos pesquisadores se debruçaram sobre os aspectos pedagógicos da proposta e concluíram que os mesmos se aproximariam de antigas reivindicações de especialistas. Avaliaram que a organização do currículo por áreas de conhecimento, recomendada pelas Diretrizes, deveria evitar a excessiva fragmentação dos cursos estruturados por disciplinas, fragmentação essa há muito tempo criticada. KUENZER (2000: 28), por exemplo, concorda que

“o tratamento teórico-metodológico adequado dos conteúdos das áreas de códigos e linguagens, ciências da natureza, matemática e ciências humanas, todas complementadas com o estudo das formas tecnológicas, se efetivamente viabilizado, fornecerá o necessário suporte à participação na vida social e produtiva”.

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

No que diz respeito à construção de competências básicas, enfatizada nas Diretrizes, diversos especialistas lembraram as críticas que têm sido feitas a esse objetivo pedagógico, em vista de sua associação ao modelo de competências desenvolvido na área empresarial para a seleção e treinamento de trabalhadores. É sabido que esse modelo, no âmbito das relações capital-trabalho, tem sido acusado, principalmente na França, de ter os seguintes desdobramentos: 1) enfraquecer a associação de trabalhadores, incentivando a competição entre eles; e 2) responsabilizar cada trabalhador por suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando, assim, as condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego.

Em que pese a pertinência dessas objeções à definição de competências quando usada para maior segmentação e estreitamento do mercado de trabalho, não há como negar a necessidade do desenvolvimento de competências por meio do currículo escolar. Necessário aqui, como bem nota MACHADO (1998), ressignificar essa questão, abrindo espaço para a construção de competências de transgressão ou de contestação. Interpretando essa sugestão em termos mais gerais, parece que deveríamos ampliar a recomendação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, trabalhando para o desenvolvimento de competências sociais e históricas que permitissem ao aluno uma leitura menos massificada da realidade.

Esta rápida revisão de algumas análises já realizadas, sobre os aspectos especificamente pedagógicos das Diretrizes, mostra-nos que o apoio manifestado por especialistas comporta diferentes matizes e diversas restrições. No entanto, as críticas mais sérias, que podem e devem ser feitas às recomendações pedagógicas do documento, nem sempre são adequadamente enfatizadas. Ou seja, nem sempre se tem colocado na devida evidência o fato de que conceitos complexos, teoricamente tão fluidos,

como a interdisciplinaridade ou a estruturação curricular por áreas, exigem, para a sua concretização, condições materiais, técnicas, culturais e psicossociais que não estão dadas. Em outras palavras, as deficiências históricas do Ensino Médio, principalmente aquelas que dizem respeito às condições de trabalho e à formação docente, deveriam estar, se não superadas, pelo menos bem equacionadas, para que as sofisticadas mudanças curriculares sugeridas não se transformem em mais uma mistificação do histórico objetivo de melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, convém dar a devida dimensão ao seguinte argumento do Parecer da ANPEd sobre a proposta do MEC para o Plano Nacional de Educação (ANPEd, 1997: 20-21), proposta que incluía os princípios das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio:

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

É importante notar, também, que outros países, com sistemas de ensino melhor estruturados, tanto sob o ponto de vista material quanto de qualidade de formação do magistério, não têm baseado suas recentes reformas curriculares na diluição das fronteiras entre as disciplinas. Cristian Cox³ explica porque a reforma curricular no Chile manteve a estrutura de disciplinas: “a reforma curricular chilena está armada sobre disciplinas. Investigamos o currículo do Ensino Médio de 36 países, investigamos historicamente, e nenhum país saiu dessa matriz. Temos teoria e boas categorias para perguntar aos que pensam em um currículo integrado, para além das disciplinas, ‘qual sistema nacional realizou isso?’ Nenhum!” (ZIBAS, 2000).

Convém, ainda, observar que a reforma curricular do Ensino Médio, no Chile, representou a última etapa de um longo processo de importantes

³ Cristian Cox, conhecido especialista chileno, assessor especial do Ministério de Educação do Chile, foi entrevistado pela autora como um dos sujeitos da pesquisa (financiada pela FAPESP) “O modelo educacional chileno como subsídio para o debate da reforma do Ensino Médio no Brasil” (Zibas, 2000).

investimentos para a melhoria do ensino. Isto é, houve, inicialmente, disponibilidade orçamentária para equipar todas as escolas com bibliotecas e outros recursos didáticos de alto nível, para treinamento intensivo de professores e relativa melhoria dos salários docentes. Entendendo a reforma curricular como uma mudança na cultura escolar, pretendeu-se, com os reforços materiais iniciais, proporcionar melhores condições para o desenvolvimento do ensino, bem como elevar o ânimo do magistério, predispondo-o a discutir, sem preconceitos, a reforma curricular apresentada pelo Ministério.

No Brasil, a nova proposta curricular pode não significar mais nada além de “um salto na escuridão”, como bem define BUENO (2000). A verdade é que as novas diretrizes encontram a escola precarizada, sem recursos materiais mínimos, professores mal preparados, desvalorizados, desmotivados e perplexos diante de outras transformações estruturais já em curso. No Estado de São Paulo, por exemplo, a progressão parcial instituída no Ensino Médio – sistema que permite ao aluno avançar no curso, refazendo apenas as disciplinas em que ficou reprovado – transformou-se em promoção automática, uma vez que as escolas não têm estrutura para a instalação de cursos paralelos e os professores não têm formação adequada para rever seus procedimentos de avaliação. Adicionalmente, os jovens que trabalham não dispõem de horário para freqüentar aulas extras. Nesse quadro, já é consenso nas escolas considerar instituída a promoção automática. Adicionalmente, a Secretaria de Educação do Estado, em um esforço para evitar a reprovação e melhorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem, instituiu aulas de reforço durante o ano, ministradas por docentes especialmente contratados. Essa iniciativa não consegue convencer professores, alunos e pais de que a promoção automática não está livremente instalada, pois, ao mesmo tempo, há a determinação oficial de que a escola ofereça um curso de recuperação de aprendizagem no mês de janeiro, curso cuja avaliação é definitiva para a aprovação dos alunos. Assim, as aulas de reforço durante o ano são pouco freqüentadas, tanto por falta de tempo dos jovens que trabalham, quanto porque os alunos estão certos de obter a “promoção automática” nos curtos e aligeirados cursos de recuperação de janeiro, considerados um “faz-de-conta”, instituído apenas

para validar a aprovação irrestrita. Os depoimentos seguintes,⁴ registrados em escola estadual de ensino médio, no interior do Estado de São Paulo, mostram os desdobramentos não desejados da política adotada e a grande resistência dos atores escolares às inovações.

Aluna:

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

Diretora:

“Os professores [contratados para dar aula de recuperação durante o mês de janeiro] não trabalham o conteúdo do ano... Esquecer o conteúdo e trabalhar um projeto que valorize a auto-estima do aluno para que ele melhore e tenha rendimento. É só um problema de auto-estima, não é de conteúdo. Eles vão trabalhar só a auto-estima do aluno... Eles são contratados pela diretoria de ensino, vão para uma reunião e lá são orientados da seguinte forma: “esqueçam o conteúdo que os professores deixaram. Vocês vão trabalhar um projetinho para valorizar o aluno.” E aí todos os alunos passam em janeiro. Só aquele que não frequentou e não entregou o projetinho. Todos os alunos de ensino médio dizem pra gente: “Ah, pra quê? Se no final do ano eu não passar, em janeiro eu passo porque janeiro é uma palhaçada mesmo.” Os alunos já consideram uma palhaçada. Já tivemos alunos de terceiro colegial que tinham problemas de relacionamento com o professor, se recusavam a assistir aula daquele professor, porque colocava conceito E. “Pode colocar conceito E à vontade porque eu venho aqui em janeiro e passo.” Os alunos têm essa clareza de que [com o curso] em janeiro eles passam.”

Professor de Biologia:

“Nós vamos ter analfabetos. Já estamos tendo. Nós temos analfabetos saindo do 3º colegial, ingressando na faculdade. Esse semestre passado, na faculdade [onde esse professor também dá aulas], nós começamos com curso de

⁴ Dados coletados durante a pesquisa “A qualificação profissional como construção social”, coordenada por Celso João Ferretti, da qual também participam, além da autora, os pesquisadores João dos Reis Silva Jr. e Gisela Tartuce. Esses dados ainda estão em fase de análise.

nivelamento e o aluno não consegue nem acompanhar o curso de nivelamento porque eles realmente estão saindo [do Ensino Médio] sem saber nada... Tem um 3º colegial de manhã que tem 40 alunos. Você entra [na sala de aula], tem uns 10 alunos que nem sequer copiam a matéria. Nem a minha, nem a de Matemática, nem de Química, nenhuma. Eles falam que vão passar em janeiro. Eu tenho aqueles que querem assistir à aula, mas aqueles outros não deixam, bagunçam na classe... E não vão fazer nada e estão formados. Sabem que vão passar em janeiro. Nós temos uma classe de 1º colegial que são extremamente infantis... Em todas as matérias estão ruins. Eu tive 9 reprovações em 40. Foram criados vários reforços, acho que uns 18. O professor [das aulas de reforço] me procurou: "o que fazer com aquela turma? Eles vêm para a aula de reforço e não trazem a sua matéria porque eles nem copiaram. O aluno vem para a aula de reforço e não traz nem lápis, não traz caderno, não traz nada." Dos 18 que ficaram de reforço com ele, só um deu recuperação satisfatória. Eles realmente não querem nada."

Conseqüências das políticas adotadas, provavelmente não previstas, como essas acima registradas, estão desestruturando o sistema estadual de ensino em São Paulo, historicamente já precário. É evidente que o "analfabetismo" encontrado no Ensino Superior, conforme depoimento transcrito, não é fruto só das políticas recentes, mas de acúmulo histórico da má qualidade do ensino. Todavia, a adoção de medidas polêmicas, por meio de processos autoritários que tentam ignorar a oposição do magistério, e incidindo sobre estruturas materiais precárias e redes psicossociais reconhecidamente frágeis e conflitivas, só faz acentuar os defeitos do sistema. Os últimos resultados do SAEB (BRASIL, 1999) trazem indicadores alarmantes da qualidade de ensino em todo o País, inclusive do Ensino Médio em São Paulo.

Ainda em São Paulo, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que vem sendo aplicado desde 1996 a todos os alunos do Ensino Básico, de séries alternadamente estabelecidas, foi elaborado para constituir tanto um instrumento de orientação para os agentes escolares, quanto um indicador da qualidade geral do sistema e balizador de políticas. Estudo realizado por ESTEVES (1998) procurou registrar, em cinco escolas estaduais, o impacto da aplicação do SARESP em 1996.⁵ Os resultados da pesquisa mostram que os professores, em sua maioria, não se envolveram com a análise dos resultados. Além disso, o questionário distribuído, para levantamento de

⁵ Em 1996, o SARESP foi aplicado a todos os alunos matriculados nas 3^{as} e 7^{as} séries do Ensino Fundamental da rede estadual.

algumas dimensões qualitativas das escolas, tinham sido respondidos de maneira enviesada, de forma a dar uma visão positiva dos estabelecimentos. Mais preocupante foi o seguinte depoimento de um professor:

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

Essa fala não pode ser analisada apenas como um indicador da necessidade de se reavaliar a fidedignidade dos dados de testes de rendimento aplicados pelas próprias escolas para avaliação do sistema. Indica, também, a desconfiança do professor com relação às políticas da Secretaria e a falta de clima institucional para inovações profundas como aquelas prescritas pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

É necessário notar que se torna um exercício de hipocrisia culpar somente o professor por uma atitude antiética como aquela confessada no depoimento transcrito acima. O nível ético da sociedade brasileira – degradado pelos exemplos constrangedores e impunes da elite econômica e político-administrativa – não permite esperar que o conjunto dos professores, submetido a toda sorte de dificuldades para o exercício da profissão, se coloque acima da média moral do meio em que vive. Além disso, estudos internacionais mostram que, quando resultados de avaliações de sistema ganham importância para decisões estratégicas, existe tendência de se inflacionar os resultados (BIERLEIN 1993, apud MALTA CAMPOS, 2000). Uma ilustração dessa constatação internacional pôde ser registrada pela pesquisa já mencionada (ZIBAS, 2000): o processo de avaliação do sistema educacional no Chile, o SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) também sofre com alguns procedimentos espúrios usados pelas escolas. Já descrevemos os esforços do Ministério da Educação chileno para melhorar suas relações com o magistério, o que parece ter se tornado produtivo quando da adoção de um novo currículo. Essa estratégia política, no entanto, pode não ser suficiente para deter desdobramentos perversos de avaliação do sistema, quando os resultados dos testes padronizados introduzem a competição entre as escolas. Por exemplo, no ano em que o SIMCE avalia todos os alunos de determinadas séries, os estudantes com menor rendimento, matriculados naquelas séries, são

estimulados por muitas escolas a faltarem no dia da prova ou até mesmo a mudarem de escola no semestre de aplicação do teste.

Nesse sentido, vale lembrar que, em 1996, ano focalizado pela pesquisa de ESTEVES (1998), o magistério estadual, em São Paulo, não tinha clareza sobre os objetivos do SARESP. Mesmo assim, como vimos, há indícios de fraude. Em 2000, foi instituído um prêmio em dinheiro aos diretores das escolas que obtiverem os melhores resultados na avaliação.⁶ Em vista dos alertas internacionais registrados, pode-se supor que a fidedignidade do teste estará mais fragilizada a partir da premiação instituída.

A verdade é que mudanças estruturais na escola, que dependem da adesão do magistério, tais como novas formas de avaliação e novas estruturas curriculares, não podem ser implantadas à revelia dos professores; ou seja, essas mudanças não terão qualquer efetividade sem prévias iniciativas oficiais que prestigiem o status profissional dos docentes, estendam e aprofundem sua formação em serviço e melhorem significativamente suas condições de trabalho. Somente em um clima de confiança mútua e de entusiasmo da comunidade escolar pela reforma, os objetivos inovadores poderão ser alcançados. Infelizmente, não há indícios de que essa mudança de relação entre órgãos oficiais e magistério esteja em curso na maioria dos sistemas estaduais de ensino. Nesse contexto, o conteúdo das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio tende a tornar-se mero exercício de sutileza acadêmica e voluntarismo oficial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação). *Parecer sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, ANPEd, 1997.
- BARRETTO, Elba S. de Sá. A propósito das orientações curriculares nacionais para o ensino médio. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 22, p. 93-9, jul./dez. 2000.

⁶ Como tentativa de minimizar as fraudes, há recomendação dos órgãos oficiais para que os pais compareçam para fiscalizar a aplicação das provas. No entanto, uma vez que nossa cultura escolar, historicamente, não tem espaço para a participação ativa e crítica das famílias, e em vista das agudas necessidades de sobrevivência que deixam pouco tempo aos pais para uma relação mais intensa com a escola, pode-se prever que a fiscalização será muito escassa.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução 3/98*: instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC/CNE, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *SAEB/99*: relatórios. Brasília: MEC/INEP, 2000. 6 v.
- BUENO, Maria Sylvania Simões. *Políticas atuais para o Ensino Médio*. São Paulo, Papirus, 2000.
- CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n.22, p.5-35, jul./dez. 2000.
- COX, Cristian. *A reforma da educação chilena: contexto, conteúdos, implantação*. Brasília, Preal (Partnership for Educational Revitalization in the Americas). Documentos n.8, ago. 1997.
- ESTEVES, Maria Eunice. *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SAESP: uma ação planejada*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1998. Dissertação de Mestrado.
- FERRETTI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.109, p.43-66, mar. 2000.
- GUÉHENNO, Jean-Marie. *O fim da democracia*. São Paulo, Bertrand Brasil, 1994.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora para a vida : entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.21, n.70, p.15-39, abr. 2000.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. O "modelo de competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, n.4, p.79-95, ago./dez. 1998.
- MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.109, p.67-87, mar. 2000.
- MELLO, Guiomar N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo, Cortez, 1993.
- ZIBAS, Dagmar M. L. *O modelo educacional chileno como subsídio para o debate da reforma do Ensino Médio no Brasil*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Relatório de Pesquisa (mimeo)
- WORLD BANK. *Issues in Brazilian Secondary Education*. (Report no. 7223 BR. Latin American and Caribbean Regional Office), 1989. (mimeo)