

mistura de indiferença profunda e hostilidade ativa com relação a muitas mudanças e reformas.

Indiferença profunda na medida em que muitos professores relatam um movimento de seu centro de gravidade na direção de missões pessoais e sociais *fora* de sua vida profissional. Hostilidade ativa porque tantas mudanças parecem mal-elaboradas, profissionalmente ingênuas e contra o coração e o espírito da crença profissional.

4

As longas ondas de reforma educacional*

Introdução

Reformulando o problema: a importância e a invisibilidade do "tempo"

Este capítulo tem como base o trabalho efetuado sobre o Projeto "Change Over Time" realizado nos Estados Unidos e no Canadá entre 1998 e 2004 e financiado pela Fundação Spencer. Ao chamar nosso projeto de "Change Over Time" (Mudança no decorrer do tempo) esperávamos dar ênfase a um aspecto de nosso estudo que, em nossa opinião, merecia mais atenção e interesse. É um mistério recorrente para as pessoas com especialização em história que tantos de nossos estudos sociais, e poderíamos dizer que, em particular, nossos estudos educacionais, consideram o tempo como dado. Podemos tentar explicar essa lacuna pela atual obsessão com mudança contemporânea, pela própria "velocidade da mudança" ou pela erosão progressiva das disciplinas básicas, tais como "história da educação". Mas essas afirmações seriam, elas próprias, anistóricas; ignorando o tempo, pois a presunção do tempo como dado é uma das grandes continuidades.

No entanto, vivemos nossas vidas seguindo o relógio; na verdade, somos controlados pelo tempo todos os dias. E esse é o paradoxo – aquilo que tudo permeia torna-se invisível para nós. Como Young e Schuller (1988) observaram em seu estudo pioneiro *The Rhythms of Society* (Os ritmos da sociedade), "se é verdade que não só estamos obcecados pelo tempo, mas também estamos *cada vez mais* obcecados por ele, é ainda mais estranho que os cientistas sociais tenham feito tão pouco esforço para fazer do tempo uma de suas preocupações especiais" (p. 2).

* Este capítulo trabalha com a noção de períodos históricos porque esses padrões emergem com extrema consistência dos dados. Embora conscientes do trabalho de Fischer ou da "falácia da periodização", neste caso os dados parecem se sobrepor a quaisquer preocupações com uma interpretação exagerada da história (cf. FISCHER, 1970).

Essa omissão misteriosa é comum nos estudos sobre a educação e o ensino. Nesse sentido, o estudioso da educação reflete a consciência de seus objetos temáticos – os professores, os administradores e os alunos – que consideram o tempo como dado.

A autoridade cotidiana do tempo é, mesmo em uma sociedade permissiva, tão completa que raramente ela parece problemática; e se não é problemática para as pessoas que são os objetos de estudo, ela não será quase nada problemática para as outras pessoas... (YOUNG & SCHULLER, 1988: 3).

Há, no entanto, uma ironia específica e peculiar no fato de os estudos de “mudança” social – e inclusive “mudança” educacional e do ensino – ignorarem o tempo. Isso parece, *prima facie*, uma omissão de grande importância. Afinal, se a mudança é a respeito de alguma coisa, ela é a respeito do tempo. No entanto, um exame rápido da literatura irá, creio eu, confirmar que isso é o que ocorre. Muitos dos mais eminentes teóricos contemporâneos da mudança ignoram o tempo. Deveríamos lembrar-lhes de que ignorar o tempo é ignorar a história e ignorar a história é ignorar a agência humana em sua aplicação mais plena.

Uma ampla série de estudos contemporâneos sobre mudança no ensino, inclusive estudos que cobrem várias localidades, operam primariamente com noções superficiais do contexto social e do tempo (ex.: FULLAN, 1999, 2000; LIEBERMAN, 1995). Essa categoria predominante de estudos sobre a mudança escolar não permite que as tentativas de mudança e reforma sejam “fundamentais” em trajetórias de influência e causalidade que estejam conectadas ao passado, ou, até mesmo, acompanhadas longitudinalmente a partir do passado até o presente e do presente até o futuro. Essa característica anistórica da literatura sobre mudança que predomina atualmente é bastante difundida e endêmica. Realmente, ela penetra a própria retórica de “mudança” que é de alguma forma considerada peculiarmente poderosa nessa época de reestruturação global. (Como veremos mais tarde, isso é uma controvérsia com alguma virtude, mas deve ser cuidadosamente estabelecida historicamente, e não presumida e afirmada de uma maneira polêmica.) Uma vez mais a história nos alerta sobre as continuidades:

Na medida em que o tempo é reconhecido como um fluxo contínuo – com a continuidade essencial sendo o próprio fluxo – aquilo que está sendo observado não pode ser nada mais senão uma mudança, uma mudança contínua. Isso não quer dizer que não exista um padrão, ou uma estrutura na confusão. Mas qualquer coisa que

tenha um padrão, estrutura, ou uma aparência do estático é feita de mudança, mudança dissimulada dentro da mudança (YOUNG & SCHULLER, 1988: 5).

Essas continuidades, é claro, foram sistematicamente observadas por alguns historiadores da educação. Esses historiadores normalmente se concentraram nos modelos mais amplos de persistência e evolução organizacional (ex.: CUBAN, 1984); sobre a “persistência da recitação” (WESTBURY, 1973); sobre o destino de políticas de reforma específicas (TYACK & HANSOT, 1992; TYACK & TOBIN, 1994); ou sobre reformas em áreas específicas, tais como currículos malrepresentados (ex.: GOODSON, 1994). Alguns trabalhos estudaram as conexões entre ciclos de crescimento econômico e gastos com a educação. Por exemplo a publicação da *British History of Education* publicou um número especial que foi um subproduto de uma conferência sobre Educação e Desempenho Econômico (*History of Education*, 1998). Historiadores franceses, sobretudo na Universidade de Montpellier, vêm estudando longas ondas de desempenho econômico e educação já há algum tempo (FONTVIEILLE, 1999). Seguindo nosso estudo da Fundação Spencer e a observação de ondas longas nos dados colhidos, Carpenter produziu uma versão muito interessante de sua tese de doutorado que examinava longos ciclos de mudança relacionados aos gastos com educação nos séculos XIX e XX com uma análise particularmente interessante do período 1945-1973 (CARPENTER, 2001).

Como observamos neste capítulo, o trabalho dos historiadores David Tyack e Larry Cuban em Stanford produziu ideias especificamente interessantes sobre os ciclos de reforma; o mesmo ocorre com o trabalho de seu colega na área de sociologia, John Meyer. Trabalhos de Murphy sobre ondas de reforma na política educacional norte-americana acrescentam mais ideias a nosso mapa cognitivo de ciclos de mudança no ensino.

A obra de historiadores, portanto, tem buscado pacientemente elucidar a profunda inércia contextual nos modelos de mudança e continuidade tanto em ciclos de reforma longos quanto em ciclos de reforma breves. No mundo das iniciativas de mudança e, na verdade, em grande parte da teoria da mudança, esse tipo de complexidade e contradição foi ignorado ou refutado com muita frequência. Além disso, nossa varredura longitudinal precisa ir além dos padrões internos de persistência e evolução organizacional para estudar a interação entre esses modelos internos e os movimentos externos. Os movimentos externos que

se enquadram em estruturas econômicas e sociais e em “consistências externas” (MEYER & ROWAN, 1978) e que impõem limites sobre as possibilidades de mudança e reforma educacional. A teoria da mudança, que se concentra apenas nos movimentos internos em cada escola, ignora as mudanças amplas no contexto externo e econômico que estabelece parâmetros e possibilidades para a mudança interna.

A teoria da mudança educacional predominante no momento opera, então, com duas lacunas interligadas. Primeiramente, as questões de tempo e da periodização histórica são ignoradas ou atenuadas a favor de uma crença em uma possibilidade única, contemporânea. Em segundo lugar, a ampla extensão de mudanças no contexto econômico e externo está subordinada a uma crença em modelos de mudança institucional mais internalizados.

Por esses motivos, e sobretudo porque a mudança deve ser considerada do ponto de vista histórico, nosso estudo adotará um foco sobre mudanças localizadas em períodos históricos. Essa abordagem tem origem na metodologia *annaliste* para a compreensão de mudança social e histórica. Em um sentido real, a Escola *Annaliste* desenvolve uma combinação de história e sociologia. Na Inglaterra, essa abordagem foi desenvolvida por Philip Abrahams (já falecido) e por Peter Burke em seu livro *History & Social Theory* (1993). Mais recentemente, o *Journal of Historical Sociology* tratou dos mesmos temas de pesquisa.

Historiadores e cientistas sociais que seguem a Escola *Annaliste* acreditam que a mudança opera em três níveis de tempo – longo, médio e curto – que se interpenetram de forma complexa. Aqui os teóricos nos apresentam uma alegoria do oceano para captar as características principais dessas três categorias ou níveis e de seu modo de operação interdependente.

Examinando o oceano, diremos que em seu fundo, que representa o tempo de longo prazo, existem correntes profundas que, embora aparentemente bastante estáveis, estão em movimento o tempo todo. Esse tempo de longo prazo cobre os principais fatores estruturais: visões do mundo, formas de governo, etc. O movimento das formas pré-modernas para as modernas e das modernas para as pós-modernas pode ser compreendido em termos dessas amplas mudanças epocais (BELL, 1973; DENZIN, 1991; LYOTARD, 1984; WRIGHT MILLS, 1959). Os efeitos que as condições sociais, econômicas e políticas da era pós-moderna tiveram sobre a organização e as práticas do ensino podem ser compreendidas nesses termos (ex.: ARONOWITZ & GIROUX, 1991; HARGREAVES, 1994).

Acima desse nível estão as oscilações e as marés de ciclos particulares representando o tempo médio. Esse tempo de meio prazo foi concebido em espaços de mais ou menos 50 anos cada, em que se dão progressos súbitos seguidos de quedas também rápidas (os chamados *boom-bust*). No entanto, devido à compressão do tempo e do espaço na época pós-moderna, esses ciclos podem, eles também, sofrer compressões (GIDDENS, 1991). É nesses ciclos de meio prazo que podemos explicar o estabelecimento da atual “gramática do ensino”, por exemplo, como o ensino baseado na sala de aula, em séries, e voltado para a especialização em disciplinas nos últimos anos do século XIX e primeiros anos do século XX. Como Tyack e Tobin (1994) advertem, a menos que os reformadores comecem a falar da “gramática do ensino” historicamente, seus esforços para iniciar mudanças educacionais serão sempre frustrados.

Na parte superior do oceano, representando as ondas e a espuma, está o curto prazo, o tempo cotidiano; os eventos cotidianos e as ações humanas da vida diária comum. Proponentes dessa visão da história normalmente louvam suas especificidades empíricas em oposição às reivindicações teóricas mais grandiosas de mudanças epocais entre diferentes períodos históricos (ex.: McCULLOCH, 1995). Essas teorizações da história não devem ser consideradas rivais, no entanto. Detalhes empíricos minuciosos e sensibilidade teórica sobre uma base ampla são forças complementares na história e recursos complementares para a interpretação dessa mesma história. Grande parte da mudança contemporânea se posiciona aqui “na parte superior do oceano”, nas ondas e espuma: o legado, portanto, provavelmente não será duradouro.

Os pontos mais interessantes para pesquisa e investigação são aqueles em que as várias camadas do tempo histórico coincidem; pois é nesses pontos que a capacidade para mudança e reforma, assim como a inclinação para que elas aconteçam, estão mais fortes. Tais coincidências ou conjunturas podem ser observadas em momentos-chave da história e da mudança educacional.

Longas ondas de mudança histórica

Como bem indica a alegoria oceânica que usam, os historiadores *annalistes* achavam que o tempo ocorre em ondas. Febvre (1925) não tinha dúvidas sobre a importância vital do tempo na pesquisa social. Diz ele que a história “não pensa apenas em termos humanos. Seu ambiente natural é a duração” (p. 32).

Mas, como vimos, a duração pode ser dividida em segmentos diferentes: mudança de curto prazo – aquilo que os *annalistes* chamam *eventements* – concentram-se em eventos individuais que ocorrem de forma regular e que são de curta duração. Às mudanças de médio prazo, eles dão o nome de *conjonctures*. Essas ocorrências têm um ritmo contínuo e difícil de reverter e representam mudanças de duração substancial. Às estabilidades e continuidades de longo prazo eles chamam períodos de *longue durée* e são mudanças do tipo da Reforma ou da Primeira Revolução Industrial.

Na busca de ondas longas de mudança educacional nas escolas de nosso estudo de caso do Projeto Spencer, estamos nos concentrando no nível das *conjonctures*. Nessa parte nosso estudo usa bastante não só a história *annaliste*, mas também obras importantes da história econômica, em particular o trabalho de Nikolai Kondratiev, que tinha fundado o Instituto de Conjuntura em Moscou em 1920. Kondratiev publicou um livro que definiu ondas longas ou “ciclos” de crescimento econômico que ele chamou de “ciclos importantes da conjuntura” (KONDRATIEV, 1923: 524).

Kondratiev tinha descoberto que, acima das oscilações de curto prazo dos ciclos econômicos de expansão e retração, de altas e baixas estavam ondas mais longas. Freeman e Louçã (2001) resumem essas oscilações na tabela 1.

Tabela 1

Período aproximado do movimento ascendente (<i>boom</i>)
“Movimento descendente”
Crise de ajuste
Década de 1780-1815
1815-1848
1848-1873
1873-1895
1895-1918
1918-1940
1941-1973
1973

Freeman & Louçã, 2001, p. 141.

De um modo geral, Kondratiev estava dando destaque às conjunturas de ondas longas de 30 a 40 anos de duração. Essas ondas longas eram superpostas nos ciclos econômicos de curto prazo com as quais estamos mais familiarizados, e na linguagem cotidiana chamamos de períodos de “crescimento” e de “recessão”. O arcabouço explicativo de Kondratiev para esses ciclos de ondas longas (parecidos com a *conjuncture* de meio-termo dos *annalistes*) se concentrava no ciclo vital de sistemas tecnológicos. Freeman e Louçã caracterizam esse ciclo vital da tecnologia da seguinte maneira:

De uma forma simplificada e esquemática, as seguintes fases no ciclo vital de um sistema tecnológico podem ser distinguidas da seguinte maneira:

- 1) fase da invenção laboratorial, com os primeiros protótipos, patentes, demonstrações em pequena escala e primeiras aplicações;
- 2) demonstrações decisivas de viabilidade técnica e comercial, com um potencial amplo de aplicações;
- 3) decolagem e crescimento explosivos durante uma fase turbulenta de crise estrutural na economia e uma crise política de coordenação à medida que um novo regime de regulamentação é estabelecido;
- 4) alto crescimento continuado, com o sistema já aceito como senso comum e com o regime tecnológico predominando nos países mais importantes da economia mundial; aplicação em um âmbito ainda maior de indústrias e serviços;
- 5) redução e erosão da lucratividade na medida em que o sistema amadurece e é desafiado por tecnologias mais novas, levando a uma nova crise de ajuste estrutural;
- 6) maturidade, com alguns efeitos do tipo “renascimento” possíveis, graças a uma coexistência produtiva com as tecnologias mais novas, mas também a possibilidade de um desaparecimento lento (FREEMAN & LOUÇÃ, 2001: 146).

Depois desse modelo de estágios, eles afirmam:

tentaremos mostrar que são as fases de 2 a 5 que estão associadas com os movimentos ondulares no sistema econômico e social que foram chamados, desde Schumpeter, de “ondas ou ciclos de Kondratiev” (FREEMAN & LOUÇÃ, 2001: 146).

A obra de Freeman e Louçã é vitalmente importante para aqueles que examinam as longas ondas da mudança educacional. Essa importância deve-se, sobretudo,

do, ao fato de os autores conectarem às mudanças institucionais e sociais o ciclo vital tecnológico e econômico que descrevem. A economista venezuelana Carlota Perez expandiu esse argumento, avaliando que cada onda longa tem um estilo tecnológico específico, um modelo ou paradigma para organizar a produção da maneira mais eficiente possível. Para os períodos de crescimento, esse modelo e o arcabouço social e institucional estão amplamente harmonizados; ao contrário, no período recessivo, um novo modelo tecnológico traz um relacionamento disfuncional com o sistema socioinstitucional existente. Nos crescimentos, temos *conjuntura*; nas recessões, *disjuntura* (PEREZ, 1983; YOUNG, 1988).

Do ponto de vista das mudanças educacionais, o período de conjuntura fornece harmonização máxima com os novos regimes tecnológicos e econômicos. Como resultado, o fluxo de recursos para o sistema educacional é maximizado na medida em que o ciclo econômico produz margens de lucro cada vez melhores para o financiamento dos arcabouços socioinstitucionais que acompanham e facilitam o crescimento econômico. Esperaríamos encontrar mudanças rápidas no ensino em períodos de crescimento acelerado como ocorreu no final da década de 60 e no começo da de 70.

Embora a conexão entre economia e educação seja indireta, existem poucas pessoas que não aceitariam a afirmação de que os ciclos econômicos afetam os padrões educacionais. Portanto, se Kondratiev está certo, esperaríamos ver ondas longas de mudança educacional que, de um modo geral, seguem as ondas longas da mudança econômica.

Ondas longas de mudança educacional

Hoje é mais comum que nosso estudo educacional se concentre nos eventos individuais e nas iniciativas de reforma (*événements*). Nosso estudo está interessado nos períodos curtos e nos instantâneos porque a educação está, compreensivelmente, preocupada com a provisão imediata de serviços educacionais no aqui e agora do presente. De um modo geral nos concentramos no curto prazo e na ação.

Nosso Projeto Spencer foi uma oportunidade excelente para explorar uma visão de longo prazo da mudança educacional. Para esse fim, usamos uma série de dados colhidos a partir de nossa primeira escola – que começou em 1916 – até o milênio. Duas fontes principais de dados contribuíram muito para nossas

análises da história da mudança escolar. Em primeiro lugar, sempre que possível, buscamos desenvolver arquivos históricos detalhados de cada escola: registros escolares de currículos e horários, anuários da escola, jornais, relatórios, registros dos departamentos e assim por diante. Nossa preocupação inicial era que grande parte desse material tivesse sido destruído, mas, na verdade, ficamos surpresos ao ver quanto tinha sido conservado: um verdadeiro tesouro para a reconstrução da mudança escolar. Além desse banco de dados textual, realizamos uma ampla série de entrevistas com professores de todas as épocas de cada escola, e em alguns casos as entrevistas cobriam a história de toda uma vida. Além disso coletamos uma variedade de dados coreográficos por meio de visitas a reuniões da escola e nas próprias aulas.

Nossas escolas foram escolhidas para cobrir um espectro de escolas secundárias em duas localidades nos Estados Unidos e no Canadá. O local nos Estados Unidos que chamamos de distrito escolar Bradford estava situada no Estado de Nova Iorque em uma cidade industrial de médio porte. Bradford é semelhante a muitas cidades norte-americanas em virtude das mudanças que ocorreram com sua população urbana. Existiram ondas sucessivas de “fuga branca” para os subúrbios, deixando o centro urbano povoado por famílias pobres de dez minorias, particularmente afro-americanas. Segundo as estatísticas do distrito em 1985, 40% dos alunos de Bradford viviam na pobreza e essa porcentagem aumentou cinco anos mais tarde, atingindo quase 70% dos alunos. Em 1989, 62% da população de alunos do distrito eram afro-americanos e 18% hispânicos. Com efeito, foi parcialmente por reação a essas mudanças demográficas que o distrito escolar começou a criar “escolas-ímã” em 1980. Essas foram criadas pelo governo federal na metade da década de 70 a fim de estimular a desagregação voluntária.

Uma das escolas que escolhemos, Barrett, era, portanto, uma escola-ímã criada em 1989 a partir de uma das escolas secundárias originais; foi também escolhida uma segunda escola para refletir a tradição da educação alternativa: a Escola Durant, que tinha sido estabelecida em 1971. Durant tinha sido criada numa época em que as “escolas dentro de muros” estavam em moda, com o objetivo de fornecer programas individualizados e flexíveis para alunos que preferissem um estilo de educação diferente dos programas das escolas secundárias oficiais. Nossa terceira escola refletia a “fuga branca” observada anteriormente. Estabelecida na década de 50, Sheldon tinha sido, em um determinado momento, um exemplo de escola secundária “abrangente”. Mas a safra urbana foi trans-

formada pela crescente pobreza das famílias locais enquanto a representatividade das minorias na escola subiu vertiginosamente. Essas três escolas foram escolhidas para representar alguns dos desenvolvimentos principais na educação secundária no distrito de Bradford na segunda metade do século XX.

O segundo local para nossas escolas foi a Província de Ontário no Canadá. No Estado de Nova York uma série de reestruturações tinha tomado impulso na segunda metade da década de 90. A introdução dos exames Regents transformaram a paisagem do ensino secundário. Em Ontário, uma onda semelhante começou em 1995 com a eleição de um governo conservador, mas ainda assim progressista e fundamentalista de mercado. Nos cinco anos seguintes, foram aprovadas mais leis relativas à reforma educacional que em toda a história anterior das províncias. O financiamento das escolas foi transformado com as bolsas governamentais para distritos escolares seriamente afetados. Uma série de currículos draconianos e reformas na área de avaliação foi rapidamente introduzida, cujo objetivo era a centralização do desenvolvimento e do desenho curricular nas mãos do Ministério da Educação. As escolas foram forçadas a separar os alunos em dois grupos: os que eram orientados para uma rota acadêmica e os que eram orientados para a prática. Ao mesmo tempo, uma série de novos exames e sistemas de avaliação também foram introduzidos. Nossas quatro escolas também cobriam um espectro de perfis históricos. A Escola Eastside, localizada em uma cidade de médio porte no sudeste de Ontário, foi fundada no começo do século como uma escola técnica modelo. Ela continuou a inovar em uma frente ampla, ensinando desde Arte até Informática. A escola estava localizada em uma área de classe trabalhadora no centro da cidade. A Escola Lord Byron, em uma grande metrópole, era uma das escolas mais inovadoras do Canadá na década de 60 e, um pouco como a Escola Durant, concentrava-se em métodos e currículos progressistas, muitas vezes individualizados. Talisman Park, nos subúrbios de uma metrópole, era uma escola secundária acadêmica bastante tradicional, onde a migração cultural estava trazendo maior diversidade para o corpo de alunos. Stewart Heights também ampliou sua base cultural já que, quando estabelecida, era uma instituição primordialmente de classe média, localizada em uma cidade pequena, quase aldeia. Blue Mountain era uma escola técnica modelo dirigida de uma forma inovadora como uma organização de ensino na vanguarda dos desenvolvimentos na educação desde seu começo em 1992.

Quando tínhamos analisado os arquivos históricos em cada escola, levado a cabo nossas visitas e realizado nosso ambicioso programa de entrevistas, a des-

crição que tínhamos de cada escola nos dava um amplo perfil histórico. Esses perfis foram subdivididos por cada um dos escritores encarregados dos relatórios daquela escola, de acordo com períodos que refletiam as mudanças na organização e no caráter interno de cada escola.

Deliberadamente, não tínhamos começado o projeto estabelecendo hipóteses históricas detalhadas, mas apenas uma crença geral de que uma argumentação histórica contribuiria para uma melhor compreensão. Tínhamos também um interesse etnográfico e interagente e, como nos concentrávamos na mudança com o passar do tempo, os padrões históricos só surgiram de um conjunto de estudos escolares específicos realizados por pesquisadores diferentes. Avaliamos que se um padrão de conjunturas emergia de estudos tão diferenciados feitos por pesquisadores diferentes, então era possível estabelecer verdadeiramente um padrão.

As características da conjuntura de 1967-1979 podem ser observadas de um modo geral em todas as escolas do estudo de caso, embora elas sejam escolas de tipos diferentes, com clientelas e objetivos diferentes e em distritos e países também diferentes. Pareceria que naquele momento havia uma mudança nos etos do ensino, que era parte de um crescimento econômico generalizado por todo o mundo ocidental. Estudos no Reino Unido e na Europa, na Austrália e na Nova Zelândia, todos indicam características semelhantes, surgindo nas escolas nesse período.

Nas escolas canadenses do estudo de caso é possível estabelecer uma conexão clara com o clima de opinião em mutação entre os fazedores de políticas educacionais no período economicamente animado da metade da década de 60. Nos Estados Unidos à época, Lyndon Johnson ocupava-se em lançar as bases para a "Grande Sociedade" com uma série ampla de políticas educacionais inclusivas exemplificadas pelo Projeto *Headstart*.

No Canadá, em junho de 1968, o Comitê sobre Metas e Objetivos da Educação nas Escolas de Ontário (o Comitê Hall-Dennis) publicou um relatório recomendando reformas gerais no sistema das províncias visando a estabelecer "um contínuo de ensino voltado para crianças que estimule o ensino por descoberta e investigação individual" (1968: 179). Na opinião da história padrão das escolas de Ontário no século XX, *Living and Learning* foi "o documento mais radical e mais ousado que jamais teve origem no labirinto burocrático do Departamento de Educação da província" (STAMP, 1982: 217).

O Comitê Hall-Dennis criou um ambiente propício para a mudança curricular na Eastside School. Os professores aproveitaram a liberdade sugerida pelo comitê e tentaram novos currículos e novos métodos de ensino, embora muitos deles não tivessem qualquer relacionamento direto com as recomendações do comitê. Lembra um dos professores:

Foi um bom momento, quando cheguei lá; havia muita experimentação. O Hall-Dennis tinha acabado de ser introduzido. Era uma situação muito interessante porque acho que as pessoas não entendiam bem o que o Hall-Dennis significava. E, por isso, todos experimentavam, tentando descobrir o que funcionava (Entrevista, 02/05/1993).

Extraordinariamente, isso era particularmente verdadeiro nas disciplinas acadêmicas, onde um projeto típico, feito em um período mínimo, fez com que uma das classes filmasse outra vez o filme *Easy Rider* (Sem destino) nas ruas da cidade (Entrevista, 02/05/1993).

Na primavera de 1969 surgiu aquilo que talvez tenha sido a consequência mais direta do Hall-Dennis – a introdução de um sistema de crédito, ao qual todas as escolas secundárias tinham de se converter até setembro de 1972. Esse sistema de crédito marcou a reviravolta de Ontário, que começou a utilizar a abordagem de promoção de disciplinas, não só aplicada às áreas acadêmicas mas também, pela primeira vez, às disciplinas vocacionais. Sob os novos regulamentos, os alunos precisavam completar um mínimo de 27 créditos (cada um equivalente a 110-120 horas de aulas) para receber um diploma de graduação da Série 12. Desses 27 créditos, 12 tinham que vir de áreas específicas (embora os alunos tivessem alguma escolha dentro dessas áreas) e 15 eram totalmente eletivas (GILBERT, 1972: 10-11 e 54-59). O sistema de créditos – que passou a ser viável graças a capacidade dos computadores de elaborar o cronograma – deu aos alunos um novo grau de liberdade na administração de sua carreira no curso secundário. Segundo seus proponentes, o sistema tinha também a intenção de dar maior autonomia aos professores com relação ao desenho do curso, ao mesmo tempo em que permitia aos alunos contribuírem para a elaboração do currículo por meio de sua escolha de disciplinas (STAMP, 1982: 220-222).

Todas as escolas de nosso estudo de caso foram influenciadas pelo etos do Hall-Dennis: na Escola Lord Byron, a própria filosofia de fundação da escola dava ênfase às intenções progressistas dessa política governamental. Na Talisman Park, um novo período de inovações se instalou nessa época e, na Eastside

School, as regras e procedimentos estabelecidos foram drasticamente alterados no período.

Na Eastside School, a nova abordagem teve repercussões importantes para o etos da escola. Se nada mais, ela significou o fim do sistema pelo qual a série inteira passava para a próxima classe ao mesmo tempo. Nas disciplinas acadêmicas, isso tinha levado os professores a especializarem o conteúdo de cada aula para se ajustarem ao interesse prático dos alunos. Com o novo sistema, cada classe tinha aquilo que professores mais antigos consideravam “uma mistura peculiar” de alunos de uma variedade de cursos (Entrevista, jan./1994).

O sistema de créditos também demonstrou ser o fim do conceito fundamental de concentração em uma área técnica específica no nível da escola secundária. Sob o antigo regime, alunos técnicos tinham uma especialidade central que era complementada com áreas estritamente relacionadas – um caminho cuja intenção era levar diretamente ao emprego. Agora os alunos tendiam a escolher uma variedade de disciplinas. Como disse um professor “[o novo sistema] mexeu com um sistema que a meu ver estava funcionando bastante bem e praticamente o destruiu” (Entrevista, out./1994).

Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação – sob a influência da Federação de Professores – dificultou as regras para a qualificação de professores. Subitamente as escolas só podiam obter cartas de permissão permitindo-lhes contratar professores não formados se absolutamente nenhum professor formado na província tivesse se candidatado para o emprego em questão. Mesmo quando havia um número de professores formados disponíveis, os chefes de departamento perderam o direito de escolher entre eles; tinham de contratar o professor formado que fosse o próximo na lista do diretório (Entrevista, jan./1995).

Os efeitos desses novos regulamentos foram amplificados por uma série de tendências que causaram uma drenagem substancial de professores existentes na Eastside e sua substituição por um grupo grande de professores mais jovens. Muitos desses professores foram para escolas novas: em 1960, o Ato federal para ajuda à formação técnica e vocacional (Federal Technical and Vocational Training Assistance Act) tinha inaugurado um rápido crescimento na construção de escolas secundárias que levou à construção de 335 escolas secundárias novas na província bem assim como o financiamento para 83 expansões. Para satisfazer as exigências do ato, todas essas escolas e expansões tinham que incluir a educação vocacional em seu currículo (STAMP, 1982: 203-204). O mercado de tra-

balho para professores nas áreas técnicas (vocacionais) expandiu amplamente e perspectivas de mais progresso foram abertas em todo o sistema da província. Um grande número de professores jovens vieram para o sistema.

Outros professores veteranos da Eastside passaram a ocupar posições administrativas. Na década de 60, o Diretório de Educação da cidade passou por uma enorme evolução. Nesse período de crescimento, o diretório precisava de muito mais pessoas em posições de supervisão. Ao mesmo tempo, começaram a surgir preconceitos contra as pessoas que permanecessem muito tempo em um mesmo lugar e, com isso, candidatos pouco qualificados para posições administrativas seniores começaram a ser aceitos. Para possíveis futuros supervisores, passou a ser uma boa opção de carreira passar por várias escolas diferentes (Entrevista, jan./1995).

Finalmente, alguns professores da Eastside abandonaram o emprego do Diretório para trabalhar em duas novas instituições urbanas. A nova instituição para a formação de professores da cidade precisava de pessoas que ensinassem a próxima geração de professores técnicos, comerciais e acadêmicos, ao mesmo tempo em que o Centro Vocacional também na mesma área oferecia uma educação pós-secundária em muitas das disciplinas ensinadas na Eastside.

Juntamente com o grupo mais jovem e mais novo de funcionários nas escolas, outra tendência chegou ao auge nessa época, tendência que aparece sob uma variedade de nomes, inclusive o de rebelião de jovens. Nos últimos anos da década de 60, "havia muita gente parecendo *hippies* em Eastside. Quero dizer que se você não tivesse cabelo até os ombros, você sabe, não era parte do grupo, por assim dizer. A escola atraía esse tipo" (Entrevista, fev./1994). Cabelo comprido e barbas para os homens e "cachinhos" e minissaia para as mulheres estavam se tornando a regra. A cultura da nova juventude celebrava mais os sentimentos que o pensamento e buscava maneiras de aprimorar a experiência emocional – inclusive através das drogas. O uso da maconha e do LSD passou a ser comum dentro das escolas: "o primeiro andar era a entrada e a escada. A gente podia sentir o cheiro da maconha subindo... Ninguém parecia se importar muito com isso; os professores não faziam nada para pôr um fim naquilo" (Entrevista, fev./1994).

Os alunos também se voltavam para o álcool. A redução da idade legal para comprar bebida para 18 anos (durante o verão de 1971) tornou o hábito mais prevalente – sessões para tomar uns drinques na hora do almoço e de tarde institucionalizaram-se na cultura estudantil.

Mas não só a forma de vestir e os hábitos de recreação mudaram. Essa foi uma época de mudança de substância, assim como de estilo; de questionamentos sérios, assim como de mudanças superficiais. Os questionamentos estudantis contra as regras mais fundamentais da escola nesse período refletem o ataque maior sendo preparado pela cultura da juventude ocidental contra a hegemonia daqueles com mais de 30 anos. Nas escolas secundárias esse movimento vocal atingiu seu auge nas províncias no final de 1968 e começo de 1969, com um protesto em grande escala sobre a data escolhida para o fim do ano letivo e uma ocupação em uma escola secundária de Toronto que durou três semanas.

Na Eastside, o jornal dos estudantes, *The Word* (A Palavra) refletia o lado radical do movimento estudantil. O número de maio de 1969, por exemplo, abriu com uma primeira página irônica uma reportagem que examinava as mais recentes "máquinas de tortura" da escola sob o *slogan* "Se você não pode bater num estudante, mate-o". Nas páginas centrais, um editorial convocava o corpo estudantil para protestar ruidosamente e com frequência contra qualquer injustiça percebida, declarando que um protesto recente "mostrou ao Departamento de Educação que as universidades não são as únicas capazes de criar uns problemas se forem pressionadas demais". O mesmo número também inclui uma história em quadrinhos futurista intitulada "A Revolução passou por aqui". Naquele episódio, o herói – um revolucionário urbano chamado Alex – mata um "policia cerebral" e encaminha-se para uma vida clandestina nas favelas da cidade (*The Word*, 1969).

Essa nova atitude também gerou agendas menos dramáticas, mas mais eficientes no interior dos muros escolares. Os alunos desempenharam um papel ativo na determinação das microestruturas de sua experiência no ensino. Procuravam modificar o currículo e a pedagogia na sala de aula. Como expressou um dos professores: "eles estavam testando, testando, testando o tempo todo" (Entrevista, jan./1995).

Como a Eastside School, a Lord Byron foi um centro de inovação no espírito do Relatório Hall-Denis desde sua fundação em 1970. Nos primeiros cinco anos, até 1975, houve um período de "criatividade e experimentação". Uma vez mais, a escola teve como funcionários principalmente um novo grupo jovem e experimental de professores. Como lembra um antigo professor: "éramos principalmente muito jovens e solteiros – nem todos. Muitos estavam começando suas carreiras e não só traziam consigo juventude e idealismo, mas também uma

filosofia específica porque tinham passado pelas universidades da década de 60. Os tempos eram significativos pelas coisas que fazíamos”.

Como confirmação da conjuntura de mudança nesse período, a afirmação de que “os tempos eram significativos pelas coisas que fazíamos” fornece evidência para a crença de que foi realmente um período peculiar. Em alguns sentidos, o ethos cultural e social mais amplo desses tempos permeava a escola como tinha feito na Eastside. “Os filhos da flor da década de 60 – isso era o que se percebia. Eles tinham essa escola linda em que o diretório tinha injetado todo o tipo de dinheiro, selecionado o que havia de melhor para ir lá, e eles eram não comprometidos, eram livres-pensadores. Eram comparados literalmente aos filhos da flor e parte disso nunca os abandonou”.

Com funcionários jovens e idealistas, o diretor Ward Bond pôde experimentar com a organização da escola seguindo os objetivos do Hall-Dennis e a flexibilidade que aquele relatório favorecia. Ward Bond aproveitou plenamente essa flexibilidade para criar uma organização que tinha como intenção alterar o uso convencional do tempo e do espaço para realizar sua visão de uma escola que fosse flexível o bastante para satisfazer as várias necessidades dos alunos.

Com relação ao tempo, sua resposta foi dividir o ano em semestres, elaborar um diploma com 32 créditos e aulas de uma hora. Os alunos passaram a ter um horário individualizado que exigia que fossem aprovados em oito disciplinas anualmente e quatro por semestre. Em termos de espaço, Bond seguiu um conceito de “plano aberto” complementado por um centro de recursos como ponto central e uma sala de professores ampla e confortável. Introduziu também um corpo docente diferenciado; aumentou os recursos para aconselhamento para ajudar os alunos a fazerem suas escolhas; diminuiu o número de líderes formais com relação a outras escolas secundárias; contratou um coordenador de relações comunitárias e estruturou departamentos interdisciplinares. Para muitos entre os representantes educacionais e da comunidade isso não era, entretanto, a “gramática” de “uma escola verdadeira”.

Para a Lord Byron, então, isso foi uma conjuntura de mudança substancial, em que muitas das regras e práticas do ensino estabelecidas foram questionadas, problematizadas e substituídas.

A maior qualidade do ensino nessa época, se comparado ao ensino de períodos anteriores e posteriores, parece ter sido a mudança na visão que os professores tinham de sua missão no trabalho. À época, isso parece ter representado

muito mais do que um emprego como qualquer outro empreendido pelo salário que trazia. Os professores vinham para seu trabalho com um sentido de que tinham uma vocação que lhes fora inspirada, um sentimento de que estavam envolvidos em uma missão muito superior ao ensino normal cotidiano. “Os primeiros anos eram inspiradores. Havia muito altruísmo. As pessoas vinham trabalhar porque estavam fazendo algo para a humanidade – ‘mais que um emprego, era uma missão’”.

O tipo de visão vinha com um sentido de compromisso que muitas vezes influenciava o equilíbrio trabalho/vida de uma maneira prejudicial. As conjunturas de inovação e mudança fazem exigências enormes – uma missão para a qual estamos completamente voltados traz compromissos que ocupam muito de nosso tempo. Os comentários dos professores envolvidos na escola naquela época refletiam os aspectos onerosos do ensino como missão. Como disse um deles: “Eu trabalhava muitas horas e quase não via minha família”; e outro: “o tipo de relacionamento que você constrói naquele tipo situação de panela de pressão era muito difícil de repetir – uma panela de pressão em que você compartilhava tantas coisas e à qual dedicávamos tantas horas, etc. Havia muito pouco tempo fora das escolas”.

O colegiado da Talisman Park, ao contrário da Lord Byron, mas em comum com a Eastside, era uma escola com uma história que começara nos primeiros anos do século XX. A escola foi estabelecida na pequena comunidade rural de Kohler's Landing, nas proximidades de Toronto em 1920. Esse período estabeleceu os elementos básicos do ensino na Talisman Park como um colegiado acadêmico firmemente definido. Desde seu começo e durante todo seu desenvolvimento Talisman Park continuou comprometida com um modelo de ensino e de aprendizado voltado para as disciplinas. As mudanças da década de 60 complementaram essa base sólida e o período de 1967-1974 foi uma época de esperança e otimismo, um tempo de sinergia, quando um grupo de jovens professores, uma política inovadora de currículos e uma liderança humanista se juntaram em uma explosão de criatividade sem precedentes.

O impacto de muitos novos professores vindos para a escola nesse período no começo de suas carreiras produziu uma sensação de transformação. Esses professores descrevem o período como uma época de “mudança maciça” na educação. Eles caracterizaram Talisman Park como pedagogicamente “inovadora”, profissionalmente “desafiante” e pessoalmente “excitante”. O revigoramento

transformador dessa mudança demográfica, com muitos professores novos, somou-se a um clima de afluência econômica e à crença cultural então contemporânea no progresso e na justiça social. Essa foi uma era na vida da Talisman Park em que os professores do grupo 1 estavam repletos de otimismo, metas e fé na educação, orgulhosos e felizes de serem professores e confiantes de que realizariam os projetos e missões de suas vidas. Seu idealismo, vigor e energia permeavam toda a cultura da escola. Esses professores queriam fazer uma diferença na vida dos jovens e viam o sistema público como um “enorme nivelador” e “libertador” da desvantagem social e econômica. Um desses professores falou da seguinte maneira sobre os sentimentos daquela época:

Um dos maiores objetivos do ensino é construir uma comunidade e algumas experiências em comum. Portanto, é uma experiência cultural... Comunidade no sentido do tipo de comunidade cultural onde falamos a mesma língua em uma variedade de níveis. Não quero dizer a língua inglesa, quero dizer que entendemos a mesma história, as tradições, a cultura, as normas. Os valores desta sociedade são aprendidos através do sistema educacional. Portanto, é aquela experiência coletiva.

Lado a lado com um corpo docente jovem e inovador, a liderança da escola operava para alimentar e desenvolver a perícia profissional. Rowan foi o diretor durante o período de esperança e otimismo e, quando ele deixou a escola em 1974, seus elos com os funcionários da escola eram tão fortes que alguns dos mais devotados e leais foram com ele para abrir uma nova escola. Após sua partida, a administração da escola mudou de direção. Rowan personificava o idealismo, o coleguismo, e a assunção do poder dos professores do grupo 1 que apenas começavam suas carreiras. O próximo diretor, Arness, levou-os na direção oposta, ou seja, na direção da formalidade, do controle exercido de cima para baixo e do paternalismo – representando um declínio gradual na missão, no ânimo e no otimismo da escola.

A disjunção entre os dois períodos de liderança forma uma linha divisória muito clara no final do período conjuntural. A explosão de criatividade sem precedentes estava agora chegando ao fim e uma nova era, que iria culminar em padronização e em uma onda de aposentadorias prematuras, estava começando.

Nos Estados Unidos, a década de 60 foi uma década de fermento social e de questionamento e desafio das tradições e procedimentos estabelecidos. Essa foi a época em que o Presidente Lyndon Johnson anunciou que estava construindo a

“Grande Sociedade”, uma sociedade inclusiva de raça e de todas as classes sociais, uma sociedade que iria combater a desigualdade e buscar a justiça social. Tyack & Tobin nos fornecem um resumo valioso daqueles tempos:

Na década de 60, anos de inovação em que rebeldes questionavam a sabedoria convencional na educação, os reformadores propuseram uma reconsideração do tempo, das disciplinas, do espaço e do tamanho da classe. Eles acreditavam que assim como os seres humanos tinham criado formas institucionais, eles poderiam e deveriam mudá-las quando elas já não serviam às metas humanas. Tipicamente, eles consideravam a antiga gramática do ensino rígida e hierárquica e baseada em uma visão negativa da natureza humana. Os alunos, anunciava implicitamente o antigo sistema, eram jovens trabalhadores que precisavam ser obrigados por seus supervisores – os professores – a aprender, em salas de aula padronizadas em termos de tamanho, espaço e disciplina. Em vez disso, os jovens deveriam ser considerados ativos, intelectualmente curiosos e capazes de se responsabilizar por seu próprio aprendizado. Se começássemos a partir dessa premissa, a gramática do ensino existente quase não era “funcional” (GOODMAN, 1964; SILBERMAN, 1970).

Reinventando a noção rousseauiana de que as pessoas nascem livres, mas por todas as partes estão acorrentadas, alguns reformadores radicais rejeitaram a forma institucional do ensino público totalmente, defendendo “escolas livres” e “escolas sem muros” para substituir as salas de aula convencionais, currículos preestabelecidos e o papel tradicional dos professores (TYACK & TOBIN, 1994: 471).

Na década de 60, um amplo espectro de organizações e grupos mais liberais buscaram substituir a sala de aula isolada, na qual o modelo impunha a recitação do professor e a passividade dos alunos. Era preciso que os alunos se tornassem aprendizes ativos em uma parceria com professores facilitadores que muitas vezes se juntavam em equipes. Essas equipes operavam em edifícios de plano aberto segundo as ideias de J. Lloyd Trump e seu projeto das “imagens do futuro” (LLOYD TRUMP, 1959).

Bradford é uma cidade industrial de meio porte localizada no nordeste dos Estados Unidos. Como em grande parte da América do Norte, a década de 60 viu uma variedade de novas políticas e iniciativas sociais que buscavam ampliar a inclusão em termos de classes sociais e de raça. O modelo de composição racial

mudou drasticamente nesses anos. Os registros da Escola Distrital de Bradford indicam a porcentagem de alunos das “minorias” como se segue: 10,4% em 1966, 14% em 1968, 23,7% em 1969. Em 1989, a população de alunos do distrito já era 62% de afro-americanos e 18% de hispânicos. Os padrões de classe social refletem um crescente padrão de pobreza no centro urbano do distrito. Em 1985, 40% dos alunos da Bradford já viviam na pobreza.

Em Bradford, uma série de reformas educacionais foram realizadas na década de 60. Em 1969, um pequeno grupo de professores na Escola Secundária de Livingston começou a se reunir para discutir o impacto prejudicial das “gramáticas de ensino” e de aprendizado tradicionais. Esses professores, testemunhos de rebeliões violentas na escola em Livingston, acreditavam que muitos dos problemas da escola poderiam ter como origem a estrutura tradicional do ensino com seus professores e salas de aula isolados. Inspirados por líderes do movimento escolar alternativo como Ivan Illich e John Holt, esses professores queriam romper os muros artificiais da vida na sala de aula e desenvolver novos padrões e ambientes de ensino para que os alunos pudessem aprender como tornar-se aprendizes independentes, lidando com questões e tópicos de seu próprio interesse em situações da vida real por toda a comunidade, e tomando decisões junto com os funcionários da escola sobre como desenvolver e dirigir sua escola.

Com isso, um plano para uma escola alternativa, a Durant School, foi desenvolvido e submetido como uma proposta ao diretório de Educação de Bradford em janeiro de 1971. O diretório votou aprovando o projeto e nomeou David Henry – um professor carismático e talentoso em Livingston e instigador do plano – como seu diretor. Henry reuniu uma equipe de dez professores – todos jovens e inovadores, ansiosos para experimentar e serem pioneiros – virtualmente todos entre 20 e 30 anos de idade. A escola passou a ser “sem muros”: um escritório para Henry e sua secretária, umas duas salas e um local de reuniões central para toda a comunidade escolar em um antigo armazém convertido. As aulas – já não organizadas por séries ou graus – ocorriam em toda a cidade, inclusive as de “arquitetura”, que eram realizadas com um arquiteto local em seu escritório; as de “redesenho da educação” com um superintendente auxiliar para as Escolas de Bradford em seu escritório, e as de “anatomia de um negócio” com um vice-presidente de uma companhia local. Os professores, que eram chamados por seu primeiro nome, davam as aulas em qualquer espaço disponível – porões de igrejas, centros comunitários, na casa dos próprios alunos, até mesmo

em suas próprias casas – e com frequência levavam seus alunos a várias partes da cidade, segundo o tópico específico em pauta.

Além desse padrão de educação urbana em situações da vida real, cada membro do corpo docente também se reunia com um pequeno grupo de alunos quatro vezes por semana, pelas manhãs, para discutir questões programáticas e de orientação. Na quinta manhã, toda a comunidade escolar se reunia em sua sede “no armazém” para uma assembleia de toda a escola para discutir políticas e votar na base de cada pessoa, um voto.

Esses primeiros experimentos duraram alguns anos, mas em setembro de 1973 Durant já tinha mudado para o prédio de um antigo colégio com salas de aula para todo o corpo docente. No entanto, a meta de desenvolver alunos independentes relacionados com a comunidade como um todo continuou proeminente, e o corpo docente estimulava os alunos a ouvirem aulas em colégios locais e a buscar estudos independentes e períodos de envolvimento com a comunidade sob a supervisão do professor. Nesse sentido, de várias maneiras, a escola ainda existia “sem muros” e a década de 70 ainda viu grande parte do espírito inovador original sendo levado adiante. A década de 70 foi um período estável, com David Henry trabalhando para manter as metas peculiares da escola como primeiro item das reuniões do corpo docente e nas discussões da escola. A missão de Durant permeava a vida cotidiana da escola.

A Escola Sheldon mudou-se para um novo prédio em 1959. Embora durante algum tempo tivesse sido considerada a “joia na coroa” do distrito, Sheldon certamente não questionou a “gramática do ensino” como a Durant o tinha feito. Como a Sheldon era uma escola distrital, e servia como escola principal para toda a área (o chamado *feeder pattern**), as pessoas que moravam na vizinhança faziam seu curso secundário naquela área. Esse padrão contribuía para instilar uma sensação de orgulho pela “nossa” escola, tanto entre professores quanto entre alunos. Segundo um dos professores, “o padrão desenvolvia um sentimento, com relação à escola, de atração, ou conexão. Você sabe como é, ‘eu estudei naquela escola, meu velho estudou naquela escola’. Muitas famílias, os pais de muitas das crianças [da Sheldon] também tinham estudado lá. E isso é uma boa coi-

* O endereço residencial de um aluno determina as escolas que ele/ela irá frequentar. Todo endereço residencial tem um *School Feeder Pattern*, que destina alunos para uma escola elementar (jardim de infância até 3ª série), intermediária (séries de 4 a 6), média (séries 7 e 8) ou secundária (9 a 12).

sa. Havia um sentimento, uma sensação de orgulho”. Como resultado dessa nova facilidade e do ambiente de “escola abrangente”. Sheldon ficou conhecida como a melhor escola do distrito. Outro professor lembra-se de ter sido entrevistado para ir para a Escola Distrital da cidade de Bradford no final da década de 60, mas que o diretor de inglês de toda a cidade disse: “Vai para a Sheldon, é a melhor!” Sheldon era uma escola conhecida por ter muitos alunos que tinham conseguido entrar para a universidade com boas notas e por esse motivo acabou sendo uma escola que se orgulhava muito de sua reputação acadêmica.

Como o prédio era novo, e havia o desenvolvimento de novas atividades e de itens do currículo para combinar com esse novo ambiente, Sheldon dava uma sensação de frescor e novidade, embora seu programa acadêmico fosse mais convencional que o da Durant. Nas duas escolas, no entanto, a sensação de inovação e mudança começou a decair na década de 70, primeiro na Sheldon, onde começaram a irromper conflitos raciais e, mais tarde, na Durant, que, em 1981, foi reformulada como uma escola-ímã. Nos dois casos, mudanças na matriz do ensino em Bradford e uma política mais ampla de um modo geral começaram a transformar as missões das duas escolas.

Particularmente no caso da Durant, a escola começou a regredir, voltando a ser uma escola mais convencional, com menos controle externo sobre sua clientela ou suas metas. Isso nos recorda o epitáfio que Tyack e Tobin escreveram para as tentativas de definir alternativas às escolas tradicionais no período final da década de 60 e começo da de 70: “um desafio ousado e, no entanto, frágil diante da ‘gramática do ensino’, a rebelião da década de 60 e do começo da década de 70 começou a decair. Conversas sobre políticas relacionadas com cronogramas flexíveis surgiam e desapareciam rapidamente. O experimento deixou aqui e ali algumas novas formas de flexibilidade, mas os antigos padrões institucionais ainda eram predominantes” (TYACK & TOBIN, 1994: 475-476).

O que mostram nossos estudos de caso das escolas nas décadas de 60 e 70 é uma resposta complexa à conjuntura econômica desse período. Algumas escolas, tais como a Talisman e a Sheldon, eram locais de reforma e inovação com novos grupos de professores ou prédios novos. Mas a reforma ocorria na gramática de ensino existente, dando ênfase às disciplinas acadêmicas, à iniciativa do professor e a um gerenciamento hierárquico. Ao lado dessas escolas havia um grupo de locais – Durant, Lord Byron e Eastside – onde fazia-se um esforço constante para reformar a escola. A tentativa era feita de uma forma “raiz e ga-

lhos” na Durant e na Lord Byron, uma inovação total em quase todos os níveis, da sala de aula até a administração da escola. A Eastside corporificava todas as mudanças demográficas e da cultura jovem, mas com algumas genuflexões às gramáticas do ensino estabelecidas.

A conjuntura das décadas de 60 e 70, portanto, fornecem crescimento, inovação e mudança em todas as escolas, mas algumas dessas escolas foram mais além e tentaram mudanças verdadeiramente revolucionárias nos padrões do ensino e nos padrões associados de reprodução social e racial.

De algumas maneiras, esse comentário fornece a nota de rodapé para a conjuntura dos anos 60 e 70: esforços hercúleos para transformar as escolas, romper os muros, relacionar as disciplinas com a vida, fazendo com que o aprendizado fosse ativo e o ensino apenas facilitador, terminaram com a recessão econômica que se seguiu à crise do petróleo de 1973. A partir daquele momento, programas sociais eram bem menos financiados; já não havia tantos novos prédios ou novas iniciativas. O enorme influxo dos bebês que tinham nascido logo após a guerra tinha chegado à idade escolar e o próprio corpo docente começava a “ficar grisalho” à medida que as limitações e a consolidação foram se estabelecendo. A partir do final da década de 70 até os primeiros anos da década de 90 encontramos uma espécie de interregno de regressão e declínio em algumas escolas. “O parafuso está sendo apertado” (Durant), “cai em desgraça” (Sheldon); “insegurança e incerteza” (Talisman), ao lado de consolidação e melhorias em outras escolas: “dias de Camelot” (Barrett) e “Escola Farol” (Eastside). Em todos os casos, no entanto, uma gramática de ensino mais tradicional se reafirmou, juntamente com um novo padrão vigoroso de estratificação e padronização. Essa nova conjuntura começou a surgir na década de 90.

Na frase de Eric Hobsbawm, a conjuntura das décadas de 60 e 70 foi uma “era de ouro” para a justiça e a inclusão sociais (HOBSBAWM, 1994). Presos em uma “guerra fria” em que tentavam provar que poderiam oferecer mais oportunidades sociais e políticas que seu rival, o bloco comunista, os países ocidentais puseram em prática políticas de bem-estar social e inclusão. Em 1989, com o colapso do bloco comunista, isso subitamente mudou. Dali em diante, o mantra do “livre mercado” passou a ser o *slogan* triunfalista e o ensino público foi reestruturado com os procedimentos e princípios da nova ortodoxia empresarial como o motor das “forças de mudança”. Com isso, desde 1989, o controle dos currículos passou para os governos centrais e provinciais com um conteúdo es-

tritadamente prescrito e metas detalhadas e padrões de desempenho, prestação de contas e procedimentos de avaliação. Essas reformas padronizadas se transformaram em um “movimento mundial” vigorosamente promovido por uma série de agências aliadas ao mercado livre globalizante.

A partir do final da década de 80, um novo “movimento mundial” que se concentrou em uma reforma baseada em padrões começou a se propagar, especialmente nos países ocidentais mais vanguardistas. As novas reformas tinham como foco testes e diretrizes padronizados. Os novos currículos eram prescritos centralmente e associados a metas detalhadas, prestação de contas e procedimentos de avaliação.

Politicamente, as reformas tinham o objetivo de satisfazer as preocupações dos eleitores com os padrões educacionais e com o ensino público de um modo geral. Com isso, via-se que políticos e burocratas estavam agindo e reagindo e, embora muitas das reformas tivessem sido implementadas apressadamente e concebidas muito rapidamente, elas obtiveram uma aceitação ampla.

Na metade da década de 90, essas reformas e os padrões de estratificação a elas associados, que iam mudando nas escolas, tinham começado a ter um impacto em todas as escolas de nossos estudos de caso. Essa nova conjuntura de mudança começa, então, na metade da década de 90 e estava a pleno vapor enquanto realizávamos nossa pesquisa. Portanto, quaisquer conclusões sobre essa conjuntura serão, por natureza, experimentais e provisórias.

Nas escolas norte-americanas de nosso estudo de caso, as crescentes mudanças demográficas, observadas anteriormente neste capítulo, confirmaram uma concentração de pobreza no centro da cidade de Bradford. Em 1989, 69% dos alunos já eram afro-americanos e 18% hispânicos.

O distrito da Escola Bradford, parcialmente em resposta a esses padrões demográficos, começou a criação das escolas-irmã em 1981. Federalmente, as escolas-irmã foram criadas a partir da metade da década de 80 a fim de ajudar a patrocinar a desagregação. Sob o fundamentalismo de mercado dos governos que começou com Reagan em 1980 e continuou com o Bush pai, Clinton e Bush filho, as escolas-irmã buscavam competitividade no mercado, promovendo “a escolha de escola”.

Uma das escolas de nosso estudo de caso, Barrett, passou a ser uma escola-irmã em 1980. Inicialmente o resultado foi que a escola atraía recursos, professores altamente qualificados e alunos motivados; no entanto, os efeitos na

Escola Sheldon foram exatamente o oposto. Alunos com alto desempenho saíram da Sheldon e foram para a escola-irmã e a pobreza ficou cada vez mais concentrada na Sheldon. Quando surgiu o novo milênio, 70% dos alunos viviam na pobreza, algo realmente chocante. Na Escola Durant, a clientela de alunos também começou a mudar, tornando-se mais variada e foi organizada em classes maiores, algo que ameaçava o estilo “alternativo” de ensino que tinha sido desenvolvido antes.

Mas se a matriz do ensino que começou a mudar radicalmente após 1981 era uma parte do quadro que precedeu a nova conjuntura da metade da década de 90, o principal catalisador foi o lançamento das reformas com base em padrões. Como vimos, esse movimento surgiu no final da década de 80 como parte de um movimento mundial em expansão para transformar o ensino de novas maneiras. Em Bradford o distrito escolar foi obrigado a responder às novas iniciativas governamentais. No fim da década de 80, o governo ampliou os testes de competência obrigatórios que passaram a cobrir cinco disciplinas em vez de três e, em 1990, seis. Em 1990, o governo ampliou também o número de créditos exigidos para a graduação, de 20,5 em 1986 para 23,5 para alunos começando em 1991.

No período que se seguiu a 1995, um novo regime de testes foi posto em prática, relacionado com as reformas governamentais baseadas em padrões. A graduação, portanto, passou a ser relacionada com a aprovação em testes padronizados nas disciplinas avaliadas. Em Bradford, os alunos que começaram seu nono ano escolar em 1998 terão que ser aprovados em quatro entre cinco exames com uma nota mínima de 55 para se graduarem. Os alunos começando um ano mais tarde precisam passar todos os cinco exames nesse mesmo nível. Para alunos da 9ª série entrando em 2000, a nota mínima para aprovação foi aumentada para 65 em três dos exames e, em 2001, em todos os exames das cinco disciplinas. Essas são realmente avaliações de “alto risco” porque as escolas e os distritos estão sendo classificados em todo o estado segundo as notas nos testes de seus alunos, com boletins públicos de todos os resultados.

Na Sheldon, a “queda em desgraça” começou em 1980, como vimos. Com a reestruturação das escolas secundárias e o novo programa de escolas-irmã, “o espírito escolar” e o corpo estudantil se modificaram na medida em que a Sheldon passou a ser “o quarto de despejo” para aqueles que não conseguiram entrar na escola-irmã. Quando isso ocorreu, não só os professores começaram a ser mandados para a Sheldon contra sua vontade, mas o mesmo aconteceu com os alunos. Os resultados foram menos orgulho pela escola e menos conquistas acadêmicas.

Em 1994, à medida que a reforma com base em padrões começou a realmente afetar as escolas, Superintendente Vega considerou seriamente designar a Sheldon como uma “escola prioritária” em virtude de seus fracassos acadêmicos e alto índice de evasão escolar. No final da década, Sheldon já estava em uma lista governamental como uma escola “que precisava de melhorias”. Um dos professores comentou: “costumávamos ter garotos realmente inteligentes que passaram por esse prédio; tínhamos alunos excelentes. Mas as coisas já não são como eram”. Esse professor atribuiu a mudança em habilidade acadêmica de seus alunos ao “emburrecimento” do currículo em virtude dos novos testes de alto risco e porque as escolas-irmãs continuavam a atrair os melhores alunos do distrito. Um dos professores da Sheldon resumiu os efeitos dos testes baseados em padrões, dizendo: “punha-se tanta ênfase na quantidade de material que deveríamos cobrir que o que realmente estávamos fazendo era dar uma olhadela rápida no material e era uma questão de qualidade *versus* quantidade”. Outro comentou: “em termos de mudança... já não temos um núcleo realmente forte... um contingente realmente forte de alunos que estão nos níveis mais altos. Agora eu diria que 75% de nossa população [de estudantes] estão academicamente com problemas” (Relatório da Escola Secundária Sheldon).

Os novos padrões e sistemas de exames atuam para realçar os padrões residenciais de segregação com novos padrões de “segregação” acadêmica. Os níveis gerais de desigualdade são enfatizados pelos novos regimes do ensino. Aquilo que em um determinado momento era a “joia da coroa”, sendo uma escola secundária abrangente, para todos, passou a ser um quarto de despejo para os não favorecidos socialmente, uma transformação enfatizada e acompanhada por uma retórica de padrões.

Na Escola Durant, o “compromisso de desenvolver alternativas para os padrões tradicionais que não tinham conseguido educar os não favorecidos também foi desfeito diante da reforma baseada em padrões. Portanto, se a Sheldon estava enfrentando seu ‘período mais complicado’ na conjuntura, a Durant enfrentava ‘uma luta pela sobrevivência’”. A luta pela sobrevivência concentrou-se em defender a escola como um ambiente orientado para o aluno. O novo regime de testes exigia aquiescência total com a definição governamental de currículo e dos padrões do conteúdo em cinco áreas disciplinares de conhecimento. Isso privou a escola do espaço necessário para seguir uma política voltada para o aluno que se concentrasse em um estudo multidisciplinar baseado em projetos.

Os alunos que quisessem se graduar teriam que ser aprovados nos testes do governo. Isso significava que o foco no currículo orientado para o aluno teve de ser substituído pela preparação para o teste que vinha de fora. Os professores da Durant ficaram presos entre defender suas crenças sobre o ensino orientado para o aluno ou satisfazer as exigências dos alunos de serem aprovados nos exames do governo.

Um dos professores descreve o efeito que os exames estatais, altamente competitivos, tiveram sobre ele como profissional:

Então a hora [dos testes estatais] está se aproximando e acho que é uma pena que aquela sensação de autonomia, aquela capacidade de criar seu currículo com padrões altos tem de ser abandonada em todas as escolas e substituída por algo que a meu ver é artificial. Os testes eliminam a criatividade do ensino e a gente está ensinando só para o exame. Só pensar que estou fazendo isso é totalmente contrário a tudo em que eu creio, realmente é, mas você sabe, sou um prisioneiro... A gente vende a alma ao diabo.

Outro membro do corpo docente também descreveu o que os exames faziam com seu eu profissional:

O que isso é, é tirar minha avaliação profissional e minha autonomia como professor. Me formei em bons colégios, tanto na graduação quanto no mestrado. Aliás, até fiz um estágio sendo supervisionado por um professor brilhante na escola onde eu tinha feito o curso secundário. Passei anos aprendendo como ensinar, aprendendo como as crianças aprendem do jeito que aprendem, o que posso fazer para contribuir para esse processo. E subitamente o estado diz não, nada disso significa nada. Nada daquilo significa a menor coisa. Vamos lhe dizer o que é que você tem de ensinar. Essencialmente dizer também como ensiná-lo, embora eles neguem isso. Eles estão nos dizendo como ensinar. E, depois, estão me dizendo quais resultados são necessários. E, a meu ver, isso é o mesmo que dizer, por que vocês não arranjam um vídeo de alguém e os vídeos podem fazer o trabalho, porque há tanta coisa que eles ignoram sobre as crianças.

Outro professor ecoou os mesmos sentimentos:

Estamos tentando fazer duas coisas ao mesmo tempo com a graduação por demonstração e, além disso, tendo de cobrir todas nossas bases em virtude da possibilidade de que os alunos terão que

fazer os [exames estatais] e isso está matando todo o mundo. É confuso demais, e trabalho demais. E fica realmente difícil para os alunos usarem essa escola como era a intenção original, ou seja, para explorar as coisas em que estão interessados, e isso porque eles estão passando tanto tempo se concentrando em outras coisas.

O período problemático na Sheldon e a luta pela sobrevivência na Durant mostram como uma iniciativa de reforma com base em padrões e padronizada teve como característica uma conjuntura nova e severa para as escolas em questão. Nos dois casos, o senso de missão e significado foi seriamente depauperado, e o ânimo e a motivação minados. Na nova conjuntura, os corações e as mentes dos professores estão se afastando de seu trabalho na escola e a busca por sentido e missão está indo para outros lugares, sobretudo para o terreno pessoal. Um dos professores resumiu assim essa retirada: “Não consigo lidar com o sistema; ele me partiu ao meio e estou cansado de lutar contra ele”.

Essa desilusão pode ser lida tendo como pano de fundo a crescente mudança demográfica em Bradford. Enquanto que na conjuntura das décadas de 60 e 70 havia um grupo de professores jovens, vigorosos e inovadores, hoje o corpo docente de Bradford está envelhecendo, e espera-se que um terço dos professores irão se aposentar nos próximos cinco anos. Da mesma forma, os modelos de liderança foram modificados, e, daquele período de diretores carismáticos e heróicos das décadas de 60 e 70, a partir do final da década de 90 passamos para um período de “gerentes sem rosto” que mudam com grande flexibilidade de um posto para outro.

Em Ontário, a nova conjuntura de mudança pode ser visivelmente assinalada com a eleição do governo conservador progressista em 1995. As políticas desse governo demonstraram ser profundamente conservadoras e extremamente não progressistas. Para serem honestos, teriam de trocar seu nome para governo conservador “regressivo”, pois a era iniciou cortes maciços nos gastos com a educação, que vieram acompanhados de um novo sistema de currículo e reformas na avaliação. Gidney acredita que, a partir de 1995, os próximos cinco anos foram o período de reforma mais extenso e mais prolongado jamais visto em Ontário. No período de 1995 a 2000 o número de leis sobre educação aprovadas foi maior que o total de leis sobre educação aprovadas em toda a história anterior das províncias (GIDNEY, 1999). A revisão histórica de Gidney nos alerta para a natureza do governo Harris, um governo que realmente marcou uma época. Essa foi uma conjuntura de mudança verdadeiramente característica: os

novos currículos e as reformas na avaliação eram elaboradas pelo governo central, novos sistemas de exames foram estimulados e boletins e relatórios começaram a ser informatizados.

A resposta dos professores a essa tempestade violenta de reformas foram as aposentadorias prematuras em números sem precedentes – entre os professores a falta de ânimo era geral. Com efeito, essa fuga na direção de aposentadorias prematuras foi intensificada pelo perfil demográfico do professorado. Um professorado em processo de envelhecimento reagiu à rajada de reformas nos últimos estágios de suas carreiras, decidindo sair fora em vez de se submeter a uma cirurgia profissional tão drástica. Se isso ocorreu com os professores, um padrão similar ocorreu também com os diretores de escolas. Eles também decidiram se aposentar em grandes números e a instabilidade resultante piorou em virtude das políticas das escolas distritais que insistiam na rotatividade de diretores entre as escolas.

Contra essa conjuntura de mudança, com cortes orçamentários, desmoralização e rotatividade do professorado relacionados com as reformas baseadas em padrões, as escolas do estudo de caso em Ontário repetiram muitas das experiências das escolas de Bradford. Uma das reminiscências das descontinuidades entre nossa conjuntura anterior nas décadas de 60 e 70 e a conjuntura pós-1995 nos é fornecida pela Escola Lord Byron. Um dos professores da escola define o período pós-1995 como um período em que “a criatividade se foi”. O ethos de “romper os moldes” característico da época anterior na Byron perdeu-se no tempo. Os novos funcionários lutam pela sobrevivência diária de preparar três aulas diferentes, encontrando os materiais necessários e estabelecendo a disciplina entre os alunos. Mesmo o professorado mais experiente faz malabarismos com uma quantidade de trabalho muito maior e exigências de mudanças curriculares em um clima de negatividade e confusão. Isso faz com que as reformas tenham um efeito mais geral no sentido de missão e de significado do professorado. O que mudou é a maneira como os professores originalmente começavam a fazer parte da força de trabalho da Byron. Durante grande parte da década de 70 e até de 80, os professores escolhiam a Byron em virtude de sua reputação como um lugar criativo e inovador. Alguns deles a consideravam como uma escola dos anos 60, em que era possível “fazer as coisas que lhes interessavam”. A maioria das pessoas no final da década de 80, no entanto, vinha para a Byron porque era um emprego que se adequava a suas qualificações. Em um

número de casos tinham estado em algumas outras escolas antes e o sistema tinha forçado sua transferência em obediência às regras regionais sobre antiguidade. A lealdade para com a escola e sua imagem histórica tinha praticamente desaparecido. A maioria dos jovens sabe que eles provavelmente serão substituídos – alguns estão tomando a iniciativa de buscar oportunidades diferentes. Essas atitudes são surpreendentemente diferentes dos professores dos grupos um e dois que falavam com orgulho sobre sua profissão e como a Byron os tinha ajudado a aprimorar – e em alguns casos a reformular – suas carreiras e suas vidas.

Na Escola Eastside, um baluarte de inovação e mudança cultural nas décadas de 60 e 70, estão em operação as mesmas transformações observadas na Lord Byron, embora haja ainda algum vestígio da lealdade para com o legado da escola. Enquanto muitos dos professores antigos se aposentaram e começaram novas carreiras, os milhares de novos professores voluntária e entusiasticamente entraram em um ambiente exausto e cheio de cicatrizes de batalhas contra classes maiores, necessidade de mais preparação e um novo currículo rigoroso. Os professores que ficaram são aqueles que estão esperando sua aposentadoria com ansiedade nos próximos anos e aqueles que se encontram esmagados entre o êxodo massivo de seus colegas mais velhos e amargos e a exuberância e ingenuidade dos jovens professores que começaram. Esse grupo intermediário de professores, esquecidos ou ignorados, envelheceu subitamente e descobrem-se sendo líderes e mentores de um “novo” sistema de curso secundário, um papel que lhes foi imposto por aqueles que apressadamente abandonaram a profissão e por aqueles jovens de vinte, vinte e poucos anos, que se voltam para eles em busca de apoio e orientação.

Da mesma forma, a revolução sociopolítica do governo Harris, com suas novas reformas centralizadas de currículo e avaliação, mudou as coisas. A renovação e a reforma sociopolítica, inclusive o tumulto político e a recessão/ressurgência econômica da década de 90, não deixou a Eastside incólume. Embora os professores tenham continuado a ter um compromisso – ou até uma ligação sentimental – com a escola, seus programas e alunos por toda essa década, o custo pessoal e emocional disso foi significativo. Professores, em geral e por natureza, representam um segmento da população que são recompensados nessa vocação que escolhem pela própria educação que transmitem, ou seja, o esclarecimento, a nutrição e o cuidado dos alunos. Isso parece ainda mais visível em uma escola em que a população é necessitada em todos os sentidos e os professores têm um

compromisso de apoiar todos os alunos para que sejam bem-sucedidos, independentemente de sua origem social, raça, gênero, classe, orientação sexual, inteligência e assim por diante. Assim, embora os problemas políticos tenham claramente afetado os professores por toda a província, seu impacto foi ainda mais profundo nos professores que ensinam na Eastside. Eles estão pouco à vontade com as reformas padronizadas e querem um tipo de mudança completamente diferente. Sua insatisfação com as mudanças é totalmente o oposto do apoio que deram à mudança nas décadas de 60 e 70.

Na Talisman Park, “uma era de cortes e intransigência” começou em 1995. Após as reformas massivas introduzidas pelo governo conservador progressista, o alcance e a rapidez das iniciativas de reforma foram profundamente desconcertantes para os professores da Talisman. O grupo mais antigo de professores, como ocorreu nas outras escolas do estudo de caso, sentiram que as novas reformas colidiam com seu senso de missão e significado. Na medida em que as reformas foram aumentando em intensidade e velocidade, esses professores tiveram a sensação de que tanto seu envolvimento quanto até mesmo sua competência estavam desmoronando.

A nova conjuntura contrasta violentamente com o período anterior de otimismo e mudança. As orientações fundamentalistas de mercado da Reforma do Curso Secundário em Ontário (HARGREAVES, 2003), com seus elementos de prescrição imposta, implementada com a velocidade de um furacão, aviltação dos níveis de recursos e das condições de trabalho, e negação do envolvimento e do reconhecimento profissional – aliados a uma experiência mais cumulativa da reforma que leva a vê-la como inconsistente ou até extravagante – fizeram com que os professores da Talisman Park se sentissem tão politicamente privados de seus direitos, intelectualmente alienados, emocionalmente deprimidos e fisicamente exauridos que muitos deles apenas queriam fugir do sistema onde tinham entrado na década de 70, como professores recém-formados, com confiança, esperança e entusiasmo.

Na conjuntura que se seguiu a 1995, a Talisman Park começou a perder um número cada vez maior de seus grupos de professores antigos que começaram a se aposentar prematuramente – normalmente com pouco mais de 50 anos, mas às vezes com 40 e poucos. Como resultado, um jovem grupo de professores começou a substituí-los e, com isso, uma nova aceitação da reforma fundamentalista de mercado tornou-se exemplar na escola. A visão da escola como uma

comunidade inclusiva e protetora, autônoma e academicamente insulada, foi substituída por uma escola dirigida pelos imperativos do mercado que ocupava uma posição estratificada na nova matriz de mercado do ensino.

Embora a Blue Mountain não possa fornecer uma comparação com a conjuntura anterior dos anos 60 e 70, já que foi fundada em 1992, seu perfil evolucionário é esclarecedor. De um começo otimista e comprometido em 1992, o período a partir de 1995 ecoa muitas das conclusões anteriores sobre a segunda conjuntura. Nos primeiros anos de 1992, a Blue Mountain mantinha altos níveis de compromisso e de competência por parte de professores e de alunos. Mas com as ondas de reforma após 1995, tudo isso mudou. Alguns dos professores originais partiram; exigiu-se demais da liderança da escola e essa ficou insegura diante de uma mudança que vinha de fora; um clima geral de desânimo e desorientação profissional expandiu-se. Como observou um informante: “Acho que estamos em uma trilha para a mediocridade, enquanto que antes estávamos em uma trilha para o estrelato”. Um epitáfio assim é uma acusação incisiva de grande parte da reforma padronizada da conjuntura pós-1995.

Conclusão

Nossos estudos das oito escolas nos Estados Unidos e no Canadá durante o período pós-guerra sugerem padrões bastante claros na periodização da mudança e da reforma educacionais. Nossos dados mostram como o uso de uma metodologia *annaliste* e uma concepção kondratieviana de conjuntura e ondas largas ajuda-nos a conceitualizar a periodização. As conjunturas de mudança mais características são os períodos que vão da metade da década de 60 até o final da década de 70 e aquele que começa em 1996 e ainda está em progresso (cf. GOODSON, 2003).

A conjuntura das décadas de 60 e 70 alinha-se com o movimento ascendente da onda longa econômica que terminou com a crise do petróleo em 1973. Nessa conjuntura todas as escolas foram locais de reforma e inovação com grandes grupos novos de professores e muitas vezes instalações novas, construídas especificamente. Algumas escolas organizaram suas mudanças ao redor da iniciação do professorado e da cultura estudantil, mas dentro da “gramática de ensino” existente. Enquanto outras escolas tentaram mudanças revolucionárias do tipo “raiz e galhos” em todos os níveis, desde a sala de aula até a administração da escola. Todas as escolas foram afetadas pelo desejo progressista de construir

uma “Grande Sociedade” caracterizada pela inclusão e justiça sociais. Nas palavras de Hobsbawm, essa foi, de um modo geral, uma “era de ouro” de progresso social, embora fosse repleta de contradições e contestações.

A última conjuntura, que começou na metade da década de 90, é extremamente diferente. De muitas maneiras, em vez de um objetivo progressista, ela foi um experimento social com fortes tendências regressistas. Temos grupos de professores que politicamente perderam seus direitos, alienaram-se intelectualmente, ficaram emocionalmente deprimidos e fisicamente exauridos.

Parece que alvos e objetivos exageradamente prescritos e o etos do fundamentalismo do mercado fizeram muito pouco para “inspirar uma visão sólida” e a dedicação vocacional. Embora as novas forças de mudança tenham procurado planejar as escolas com uma visão mais coerente que aquela do “livre espírito” da conjuntura dos anos 60 e 70, isso trouxe consigo desvantagens substanciais. É possível que realmente exista um padrão mais sistemático de governança e transparência, mas quando esse padrão alia-se a políticas regressivas e prescritivas o resultado parece ser uma fonte de irritação e não de inspiração para o professorado na extremidade do processo, que é responsável pela transmissão. Suspeitamos que a nova conjuntura de mudança esteja se aproximando rapidamente do fim de sua história e que novos conceitos de melhoria começarão a se introduzir no palco central de nossas salas de aula e de nossas escolas.