

A REFORMA EDUCACIONAL ESPANHOLA: ENTREVISTA COM MARIANO ENGUITA E GIMENO SACRISTÁN

DAGMAR M.L. ZIBAS
Fundação Carlos Chagas

RESUMO

Os renomados especialistas espanhóis Jose Gimeno Sacristán e Mariano F. Enguita respondem a questões sobre a reforma educacional em seu país. Foram focalizados temas que, a juízo da entrevistadora, podem trazer subsídios para a discussão das políticas aqui implementadas.

REFORMA EDUCACIONAL – GESTÃO DA EDUCAÇÃO – POLÍTICA EDUCACIONAL – QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

ABSTRACT

ASPECTS OF THE SPANISH EDUCATIONAL REFORM FROM THE PERSPECTIVE OF MARIANO F. ENGUITA AND JOSE GIMENO SACRISTÁN. The renowned Spanish specialists, Jose Gimeno Sacristán and Mariano F. Enguita, respond to questions about educational reform in their country. The presentation, in the judgment of the interviewer, can provide elements for a discussion of the policies implemented in Brazil.

Este artigo foi publicado em espanhol, na *Revista Argentina de Educación*, n.26, maio 1999.

Os estudiosos, entrevistados para esta publicação, os Professores Mariano F. Enguita¹ e Jose Gimeno Sacristán², foram solicitados a abordar alguns aspectos da reforma espanhola³. A intenção foi, principalmente, veicular informações que possam dar subsídios à avaliação de projetos de reforma do ensino médio no Brasil. O estabelecimento de certo paralelo é possível, em que pesem as evidentes diferenças econômicas, históricas e socioculturais entre Brasil e Espanha, pois diversos problemas enfrentados pelos educadores espanhóis parecem alertar-nos para novos obstáculos que, a médio prazo, talvez estejam sobrecarregando nossa agenda educacional.

Um exemplo nessa direção pode ser extraído das dificuldades da extensão da obrigatoriedade da escolarização até os 16 anos. Quando de sua palestra em São Paulo⁴, o Prof. Sacristán afirmava que a característica mais inovadora da reforma do sistema educacional espanhol não estava nos conteúdos curriculares, tão enfatizados por seus interlocutores brasileiros mas, principalmente, na extensão da escolaridade compulsória até os 16 anos. De fato, observando-se mais de perto a nova configuração do ensino espanhol, constata-se que a grande dificuldade político-pedagógica, enfrentada pelos agentes envolvidos no processo educativo, é a instituição da escola secundária obrigatória (dos 12 aos 16 anos). Embora estejamos ainda distantes desse desejável objetivo, as diversas estratégias desenvolvidas na Espanha para incluir uma clientela heterogênea que, aos 14 anos, até há pouco, era afastada, do tronco principal do sistema, pode servir de reflexão para o estudo de alternativas que dêem conta da curva notavelmente ascendente de matrículas em nosso ensino médio nos últimos anos.

No que diz respeito à estruturação curricular por áreas de conhecimento, aspecto importante da reforma da escola média a ser implementada no Brasil, a Espanha vem sofrendo dificuldades que se prevêem muito maiores aqui. Aprofundamento nesse tópico da reforma curricular naquele país talvez nos poupe de diversos tropeços.

Um ponto polêmico abordado pelos dois entrevistados refere-se ao financiamento público da escola particular. A Espanha tem longa tradição nesse tipo de relação público-privado, principalmente pela histórica e profunda ascendência da Igreja Católica dentro do sistema educacional, ascendência quase sempre sustentada por recursos públicos. A predominância da escola estatal, laica e de cobertura universal é relativamente recente, de tal forma que, ainda em 1956, havia um contingente de, aproximadamente, um milhão de crianças em

1. Departamento de Sociologia, Universidade de Salamanca.

2. Departamento de Didática e Organização Escolar, Universidade de Valência.

3. Uma descrição mais detalhada do sistema espanhol pode ser encontrada em Zibas, 1999.

4. Seminário realizado, em 1996, na PUC/SP, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação. Ver Sacristán, 1998.

idade escolar fora do sistema e mais de 700 mil alunos considerados mal escolarizados (Puelles-Benitez, 1986). Hoje, em um quadro em que um terço das matrículas no sistema educacional não universitário, na Espanha, está sob a responsabilidade do setor privado, a discussão presente na agenda educacional daquele país é muito semelhante à nossa. Também, nesse aspecto, as entrevistas são bastante elucidativas. Alguns dos argumentos favoráveis à escola privada, desenvolvidos pelo Prof. Enguita, não soam estranhos àqueles que vêm acompanhando o debate público/privado no Brasil. Esse posicionamento está, em geral, embasado na defesa da superioridade da gestão educacional submetida às leis de mercado.

O Prof. Sacristán prefere matizar a dicotomia público/privado, enfatizando, no entanto, que “quando se homogeneizam amostras de estudantes segundo sua procedência familiar, os alunos dos centros públicos obtêm resultados iguais, inclusive até melhores, do que os das escolas privadas, como tem sido demonstrado”.

Os exemplos acima são explicitados apenas para destacar a importância do estudo de outras realidades, como a espanhola, para o fortalecimento das melhores alternativas para o nosso sistema escolar. De fato, as pesquisas na área de educação comparada sempre tiveram desdobramentos considerados produtivos. Hoje, quando se sabe que – divulgadas por organismos internacionais – há diretrizes básicas comuns para os sistemas escolares de muitos países, as entrevistas agora publicadas podem representar um maior incentivo à realização de estudos comparativos que explicitem os caminhos traçados para nossa política educacional.

QUESTÕES PARA O PROFESSOR MARIANO ENGUITA

Questão 1: Em seu texto “Os desiguais resultados das políticas igualitárias” [Ver Enguita, 1997], o sr. avalia que a cultura da classe média abrange produtos intelectuais e de sensibilidade (portanto, estéticos e éticos) superiores àqueles que podem ser extraídos da chamada cultura popular. Ao mesmo tempo, o sr. detecta a resistência dos filhos dos trabalhadores em abandonarem sua cultura para adotar aquela da classe média pois, muitas vezes, não se identificam expressiva ou instrumentalmente com o saber escolar. A partir daí, algumas questões podem ser colocadas:

a) Com a ampliação das camadas médias da população e o avanço da cultura de massa, como fica a identificação desses setores com os produtos da grande cultura ocidental e como essa situação repercute na escola?

b) Para explicar as relações escola/sociedade, alguns de seus textos da década de 80 discutiam a função política contraditória que a escola desempenharia historicamente no jogo das forças sociais. Seus últimos trabalhos têm enfatizado as diferenças culturais. Com esses referenciais, como se configura a responsabilidade das condições intra-escolares em relação ao fracasso escolar dos filhos das classes trabalhadoras?

Resposta: Antes de responder às duas primeiras questões, parece-me que algumas considerações prévias são necessárias. Não é possível dizer que a cultura da classe média seja superior à cultura popular. Estou seguro, sim, de que é mais universalista. As grandes realizações da classe média ou da classe alta são os grandes produtos culturais do Ocidente. Dizer isso não é o mesmo do que fazer uma avaliação global sobre a cultura da classe média ou sobre a cultura popular. A cultura popular poderia ser superior. No entanto, continuaríamos afirmando que as grandes obras da estética são da cultura da classe média e da classe alta. *Dom Quixote*, *Hamlet* são obras da cultura da classe média. A classe média e a classe alta demandam melhores produtos culturais e os obtêm. Outra coisa é a avaliação cultural global, porque aí entrariam mais elementos, não produtos isolados da cultura, mas sistemas de valor. Por exemplo, deveríamos considerar se são melhores o individualismo e a competição, valores mais característicos da classe média, ou a solidariedade e comunitarismo, mais próximos da classe popular. Nesse aspecto, teríamos de fazer um balanço muito mais ponderado de cada esfera. No entanto, podemos perguntar: uma classe média competitiva contradiz alguns valores universalistas de solidariedade etc.? Creio que não. Os valores do Renascimento, do Humanismo, da Reforma, da Ilustração são todos valores individualistas. Têm enormes vantagens e enormes desvantagens. O desenvolvimento da democracia se deu graças a eles. Mas há um enorme custo social. Vivemos em uma tensão entre eficácia/igualdade, solidariedade/iniciativa, mercado/Estado, comunidade/individualismo. Há muitas formas de dizer isso, mas sempre é o mesmo. Em termos gerais, em termos de milhões de indivíduos, em contextos amplos, sabemos que as pessoas não se movem por sentimentos comunitários ou solidários, mas por interesses individuais. Esses interesses movem o mundo, mas sabemos que têm um alto custo. Então, é necessário buscar um equilíbrio, não para suprimir os interesses individuais, o que historicamente já se mostrou inviável, mas para que os custos não sejam demasiadamente insuportáveis, e para que os inevitáveis custos para setores marginalizados sejam diminuídos.

Agora, para responder à primeira questão, deve-se explicitar o que se entende por classe média. Entendo por classe média aqueles setores sociais que têm privilégio no que se refere às fontes essenciais de poder: a propriedade, a autoridade e a qualificação. Profissionais, executivos e proprietários, não de alto nível, mas níveis médios, formam um setor que historicamente foi – e continua sendo – o responsável pelo desenvolvimento cultural no Ocidente. Se estendemos o conceito de classe média a todos os trabalhadores que não são manuais ou industriais, então já muda. Para freqüentar a escola, faz diferença ser rico ou ser pobre, mas depois de um certo grau de riqueza, depende de que tipo de riqueza. Um camponês pode ser mais rico do que um funcionário de escritório, mas lhe interessa que seu filho fique na terra e, por isso, não dá qualquer importância aos estudos. Um funcionário, ao contrário, valoriza o saber escolar porque é o único bem que pode deixar para os filhos. Mas me parece que mais do que medir essas distâncias para determinar se o saber escolar é mais de classe média ou popular, mais urbano do que rural, mais de homens do que de mulheres

etc., o que deve se colocar, não só para os professores, que são os agentes mais ativos nesse processo, mas à comunidade escolar – ou seja, a todos os setores que atuam diretamente ou indiretamente no processo escolar, como os pais, associações de diversos tipos, os sindicatos de docentes etc. – é a necessidade de reconhecer a não neutralidade da cultura escolar e, portanto, arbitrar os meios que diminuem a distância entre ela e os alunos, na medida em que devemos conservar essa cultura escolar. Por outro lado, me parece que a distância ou proximidade de alunos de qualquer classe social dos conteúdos escolares não dependem do que esses conteúdos sejam a priori, mas da reelaboração que a escola faz deles. A escola, muitas vezes, transforma os produtos da cultura em programas estreitos, formaliza-os, esteriliza e transmite de uma maneira que não interessa nem motiva os alunos.

Assim, creio que como está constituída a escola, há vantagens para uns e desvantagens para outros e, por conseguinte, as relações entre escola e o meio social não são neutras. São, em geral, desvantajosas para os alunos de extração popular. Mas isso não é novo. De alguma forma, esses pontos já foram levantados há anos pelos autores que trataram da reprodução cultural e pelos funcionalistas, quando discutiram o tema da modernização.

Mas creio que não devemos ficar dando muitas voltas sobre isso e, sim, perguntarmos como compensar essas desvantagens ou como agir para que os alunos de meio desfavorecido tenham êxito na escola. A escola não utiliza todos os seus recursos para diminuir as desvantagens. Isso é verdade principalmente para países mais desenvolvidos. Para o Brasil é diferente porque não resolveu seu problema de escolarização, principalmente de escolarização com recursos suficientes. Aqui isto está resolvido. Todas as crianças freqüentam a escola muitos anos. O que acontece na escola para que os alunos saiam com diferenças tão grandes? Diferenças em termos culturais, porque a escola não vai redistribuir a propriedade. Isso corresponde a outras instâncias e requer outras estratégias. Agora, por que são precisamente os alunos das classes populares, das classes trabalhadoras que obtêm tão mal resultado na escola? Creio que já definimos bem as explicações externas à escola. Devemos perguntar o que estamos fazendo nós, os professores. Ou o que não estamos fazendo.

Mas quanto ao tema das relações entre diversidade cultural e inserção escolar, é preciso discriminar de que cultura falamos. Se enfocamos homens e mulheres, podemos falar em papéis sociais diferentes – há quem prefira falar em uma cultura feminina em contraponto à masculina – mas, seja como for, com respeito à inserção escolar, as diferenças homem/mulher fazem pouca diferença. Com respeito às classes sociais, a questão cultural faz alguma diferença, mas de modo algum uma diferença insuperável. Parece-me que é a unilateralidade da escola que produz uma rejeição, que *a priori* não existe, pois as classes trabalhadoras ou os setores obreiros, trabalhadores manuais, industriais mais tradicionais – seja lá como forem designados – são setores integrados à cultura nacional global. Até mesmo a maior parte dos bolsões de pobreza hoje, em qualquer país, aceita a cultura nacional e se sente parte dela. Ainda que esses segmentos tenham diferentes modos de falar e de se comportar, aceitam a cultura nacional e, inclusive, crêem em sua superioridade e em sua desejabilidade e, portan-

to, querem participar dela, e se não conseguem é porque a escola ou não dispõe de meios ou traduz essa cultura em algo aversivo.

No entanto, é preciso considerar que há outros elementos que também compõem a cultura em seu sentido mais amplo e que fazem diferença na escolarização. Por exemplo, quem não entende a educação como uma inversão que dará seus frutos apenas a médio e a longo prazo não poderá, de nenhum modo, identificar-se com ela. São os valores da modernidade, da classe média, da mobilidade social e geográfica, são valores difíceis de se introduzir nas comunidades pequenas, mais fechadas, comunidades essas que não são necessariamente das classes trabalhadoras, mas que às vezes pertencem a essas classes, principalmente se constituem grupos marginalizados, para as quais importa mais a satisfação de suas necessidades imediatas do que qualquer plano a longo prazo.

Isso se coloca de modo diferente quando falamos de um grupo muito especial, como os ciganos na Espanha. Nesse caso, não se trata tanto de considerar o que entendemos normalmente por cultura em sentido amplo. No caso dos ciganos, é o seu modo de vida econômico – e não sua origem, sua permanência na Índia, sua trajetória pelo Oriente Médio, ou suas tradições –, baseada na itinerância, que produz seu distanciamento da escola. Evidentemente, vivencia-se isso pelas formas culturais imediatas, mas eu diria que a base, a explicação mais profunda está no modo de vida econômico desse grupo.

Questão 2: No início da reforma compreensiva do sistema educacional na Espanha, o sr. destacou a possibilidade da vigência de estratégias institucionais para discriminação dos alunos das classes populares. Na ocasião, o sr. destacou que as matérias optativas no ensino secundário poderiam vir a se tornar um veículo para essa discriminação. Transcorridos oito anos da formalização da reforma, como o sr. avalia esse aspecto?

Resposta: Quando escrevi sobre a reforma compreensiva na Espanha, havia três modelos em implementação. Um era o modelo da administração central, com a característica, digamos, de ser "unitário". Havia o modelo basco, que agrupava alunos por níveis; e outro era o modelo catalão, que dava ênfase às disciplinas optativas. O que aconteceu? O modelo basco desapareceu, porque todos se deram conta de que ele discriminava os alunos, separava-os e colocava em caminhos sem saída. Distinguiam-se os bons, os maus e os péssimos alunos e não havia forma de superar essas barreiras. Depois, acabou vigorando uma forma intermediária entre o modelo da administração central e o catalão. Quer dizer, na Catalunha, as opções foram restringidas e o modelo da administração central espanhola abriu opções. Neste momento, estamos diante de uma tentativa da administração central – que está, agora, não mais nas mãos dos socialistas, mas do Partido Popular, que sempre esteve contra a reforma, mas que não pode fazer tudo o que gostaria para anulá-la – de estreitar canais, com itinerários que levem diretamente à universidade e outros que encaminhem mais claramente ao mundo do trabalho. Não sei se conseguirão ou não fazer isso. O que temos agora é um sistema unitário do ensino secundário, obrigatório, dos 12 aos 16 anos, com a inclusão de disciplinas optativas, mas um único itinerário, que, apesar de ser único, não

deixa de sofrer influência de uma série de fatores que tendem a separar os alunos, tais como origem de classe, histórico escolar anterior, tipo de escola que freqüenta, atitudes e estratégias político-educativas dos professores etc. Mas, de qualquer forma, o que se tem hoje é um itinerário único até os 16 anos e isso o governo atual, é claro, gostaria de mudar. E penso que para fazer isso ele teria o apoio de setores importantes dos professores do antigo bacharelado (curso médio de formação geral ou acadêmica), que não querem dar aulas para todos os alunos, mas apenas para aqueles que consideram os melhores, como acontecia no antigo sistema, que selecionava os alunos já a partir dos 14 anos. E poderão ter apoio de certos setores sociais, que não querem que seus filhos se misturem com qualquer tipo de aluno. Mas encontrarão resistência importante dos professores, tanto do ensino primário quanto dos ciclos de formação profissional, dos movimentos, associações e agrupamentos políticos que foram a base da reforma, como sindicatos, movimentos de renovação e partidos de esquerda.

Em minha opinião, é um retrocesso qualquer mudança que feche os caminhos antes do término do ensino secundário obrigatório completo. Com isso, não quero dizer que o conteúdo deva ser estritamente o mesmo para todos. Deve haver opções, mas que essas opções tenham igual valor – ou seja, ofertas distintas, mas de igual valor. Se o aluno pode escolher entre Inglês, Francês ou Alemão, essa é uma escolha válida; se escolhe entre Química, Física ou Biologia, também. A mesma coisa se a escolha for entre Oficina de metal, de madeira ou papel. Mas se a opção for entre Inglês e Oficina de metal, daí, sim, estabelece-se a diferença. Tudo consiste em como organizamos a opcionalidade ou a variabilidade, dentro do ensino obrigatório. Depois da obrigatoriedade, creio que não deve se colocar sobre a escola a responsabilidade de terminar com as desigualdades, creio que para isso há outras instituições mais adequadas. No entanto, durante o período do ensino obrigatório, devemos combinar a possibilidade de optar dentro de ramos que não sejam manifestamente desiguais.

Questão 3: A transformação da formação profissional em nível escolar obrigatoriamente pós-secundário tem contribuído para a democratização das oportunidades educacionais e de emprego?

Resposta: Acho que é muito cedo para responder sobre isso porque ainda não se sabe bem quem são esses alunos da formação profissional e o que está acontecendo com eles. Deveria servir para diminuir o grande desnível que havia entre a antiga Formação Profissional 1 – FPI – e todas as demais. A Formação Profissional 2 – FP2 – possibilitava importantes inserções no mercado de trabalho, na indústria, mas era um setor minoritário, e a FPI constituía um caminho muito restrito. Contudo o que vai acontecer agora será uma diferenciação dentro da formação profissional, diferenciação que antes acontecia mais na universidade. Porque o que continua esperando o aluno fora da escola é um mercado de trabalho muito diferenciado, desigual. Ou seja, muita gente tem diplomas de valor igual e está em empregos de valores desiguais. Mas isso já não compete à escola. Talvez as pessoas que saírem da escola conscientes de seu próprio valor estarão menos dispostas a aceitar qualquer emprego ou mais dispostas a transformá-lo.

Questão 4: Os cursos de Garantia Social, destinados aos jovens que não conseguem terminar o curso secundário obrigatório, são, em sua avaliação, saídas socialmente saudáveis? O crescente afluxo de estudantes a esses cursos não estaria indicando um novo arranjo do sistema para recriar a dualidade educativa (ramos que encaminham à continuação dos estudos e ramos terminais)?

Resposta: Ainda não sabemos a relevância dos cursos de Garantia Social no sistema. Se refinarmos as estatísticas, é seguro que se registrarão setores que rejeitam a escola. Seriam 1%, 2%. Estamos falando de segmentos que – seja por suas características individuais, seja por experiências sociais que já aconteceram e que não podemos mais compensar – querem abandonar ou não podem continuar no sistema escolar. Por isso, esses setores necessitam de um tipo de escolarização como o da Garantia Social: formação prática, encaminhamento para trabalhos do tipo manual, talvez artesanal, que, inclusive, podem não ser desvantajosos economicamente. Agora, se os cursos de Garantia Social se convertem na oferta para todos que não conseguem seguir o ritmo do sistema a partir de certo momento de sua escolaridade, estamos falando não de 1% ou 2%, mas 10%, 20%, ou 30%. Esse é um caminho discriminatório. Assim, a pergunta será respondida em termos de proporção. É preciso olhar com lupa quem está nesses cursos e por que está. Se forem 20%, então demos outro nome à antiga Formação Profissional I. O que se sabe é que os alunos desses cursos provêm de setores tradicionalmente marginalizados – outros nem chegam a esses cursos – são os ciganos. Mas, de qualquer forma, a ameaça da discriminação está posta.

Questão 5: O financiamento público de escolas privadas na Espanha tem beneficiado qual segmento social? A escola pública tem sido ou pode ser prejudicada por tal procedimento?

Resposta: Na Espanha a escola privada representa um terço do total e mais da metade nas grandes cidades. Por que as pessoas vão para a escola privada? Há um setor que a frequênta por motivos religiosos e, sem dúvida, são importantes esses aspectos porque a maior parte das escolas privadas são religiosas. Há um setor muito restrito de classe alta que vai às escolas privadas da elite, escolas que não recebem nenhum dinheiro público. Essas escolas de elite são 5% a 6% das escolas privadas. A maior parte das escolas privadas são "concertadas", ou subvencionadas, por fundos públicos e são, na maioria, religiosas. Entretanto, os alunos não estão aí necessariamente por motivos religiosos. A pergunta, então, é: por que vão? Porque acreditam que se encontrarão com seus iguais ou superiores na hierarquia social. Ou seja, acreditam que se manterão em seu meio social ou conseguirão melhores relações sociais. Esse é o resultado inevitável de qualquer reforma igualitária que abre um determinado nível para setores da sociedade que tradicionalmente não o atingiam. Aqueles que já estavam nesse nível passam a querer ascender a outro ou, então, tentam diferenciarse lateralmente. E sobre isso há pouco a fazer.

Mas há pessoas que vão à escola privada ou saem da escola pública porque consideram que são superiores como escola e não porque os alunos sejam melhores. Pode ser que seja uma questão de opinião. Há pessoas que acham que os religiosos são educadores mais

eficientes. Mas há gente que sabe que não é assim. Sabem que para a admissão dos professores, as exigências nas escolas privadas são menores do que nas públicas. Mas sabem também que, depois da admissão, o nível de exigência nas escolas privadas é muito superior. Os funcionários nas escolas públicas têm tal autonomia, segurança e estabilidade no emprego que um posto público é quase uma sinecura. O que determinadas pessoas buscam na escola privada? Crêem que encontrarão nela não apenas professores dando suas aulas, mas uma organização que funciona como tal, uma direção efetiva, professores que faltam pouco. Um conjunto de atividades extra-escolares que funciona por iniciativa do colégio, não por iniciativa dos pais. O que se busca na escola privada é uma série de complementos do ensino, unificação das distintas atividades que as escolas públicas não oferecem. Portanto, procura-se a escola privada, em parte, por uma necessidade de diferenciação, por outra parte, simplesmente, por uma busca de qualidade. Qualidade no sentido de que a escola se ocupa da criança desde o momento em que toma o ônibus escolar até o momento em que volta para a casa. Na escola pública, a metade das atividades extra-curriculares e serviços complementares são organizados pelos pais.

O que fazem os colégios subvencionados é articular uma oferta paralela, que além do ensino regular proporciona uma série de atividades que os pais pagam. Mas nos públicos sucede o mesmo. Se as famílias querem que seus filhos aprendam idioma estrangeiro ou informática antes dos 14 anos, terão de pagar. Ou vão a outro lugar ou pagam para o próprio centro.

Questão 6: Há queixas em diversos setores de que as escolas privadas subvencionadas rejeitam alunos de baixa renda ou alunos considerados problemáticos. Isso poderia tender a transformar as escolas públicas em “guetos” de minorias e de alunos menos favorecidos?

Resposta: É verdade que as escolas privadas financiadas com dinheiro público recusam os alunos problemáticos. Não podem fazer isso formalmente, mas fazem de maneira velada e o alunado mais problemático vai para as escolas públicas. Mas guetos não chegam a existir. Algumas escolas primárias situadas junto a acampamentos ciganos podem ter grande maioria desses alunos. Fora isso, o que existe é uma concentração maior de minorias nos centros públicos. Agora, olhando de perto, a única diferença é a seguinte: tanto os colégios privados como os públicos tentam não aceitar esse tipo de aluno. O que acontece é que nos colégios privados, quem decide é o diretor. Nos colégios públicos é o inspetor. A administração central é capaz de impor-se aos colégios públicos, mas não aos privados.

Questão 7: Há, também, denúncias de que escolas de elite estariam sendo financiadas pelo governo. Isso acontece?

Resposta: No ano passado, uma dezena de novas escolas privadas entrou para o sistema subvencionado, passando a receber verba pública. Várias delas eram da Opus Dei e houve muita repercussão na imprensa. O importante, no caso, não é a quantidade, mas a mensagem. O Ministério está tomando medidas importantes quanto à privatização. O que fez foi diminuir os recursos destinados aos setores mais desfavorecidos, pois são menos

reativos à diminuição de recursos. Não se pode baixar o salário dos professores. É ilegal. Mas é muito fácil diminuir o plano de apoio às bibliotecas de um conjunto de escolas, ou negar dinheiro para pagar programas de educação compensatória ou o programa de transporte de minorias. Quem sofre com a falta desses recursos são os setores marginais, que representam pouco dentro do sistema, mas para os quais os recursos negados representam tudo. O que o ministério tem demonstrado é o que pretende fazer, mas ainda não conseguiu de todo.

QUESTÕES PARA O PROFESSOR GIMENO SACRISTÁN

Questão 1: Em 1996, no texto "Reformas Educativas y Reformas del Currículo" [apresentado no 2º Seminário Internacional sobre Educação Escolar, realizado na PUC/SP, op. cit.], o sr. reconhecia que, com o fim do governo socialista, um ciclo de reformas educacionais na Espanha estava terminado. Ao mesmo tempo, manifestava preocupação pelo panorama político que se anunciava, prevendo que a retórica tecnicista do tipo psicologizante, construída em torno da reforma curricular, seria substituída pelo discurso da eficiência e da liberdade de escolha dos consumidores diante de ofertas diversificadas, com ênfase na privatização. Decorridos dois anos, é possível avaliar se suas previsões estão se concretizando?

Resposta: Efetivamente, o discurso que acompanhava a reforma mudou de forma notável. Em primeiro lugar, existe, no momento, uma tendência à privatização dos serviços sociais e, mais concretamente, da educação. Os temas em evidência neste período têm a ver com a liberdade de escolha dos pais quanto à escola que seus filhos devem frequentar, o que está de acordo com os modelos neoliberais de privatização. Em segundo lugar, o governo discute se é conveniente manter o modelo compreensivo até os 16 anos. Quer dizer, negasse a validade do modelo que estabelece a mesma educação para todos até os 16 anos. Nesse aspecto, uma parte do professorado não se acostuma a trabalhar com populações escolares heterogêneas.

Deve ser ressaltado que o partido do governo central não tem maioria parlamentar e não pode desenvolver por completo seu programa educativo, uma vez que seus aliados políticos apóiam a reforma do sistema introduzida pelo governo socialista anterior. Como eu havia predito, os tecnicismos curriculares e psicológicos estão sendo obscurecidos.

Questão 2: Os cursos de Garantia Social, que recebem jovens que não conseguem terminar o curso secundário obrigatório, são, em sua avaliação, saídas socialmente saudáveis? O crescente afluxo de estudantes a esses cursos poderia estar indicando um novo arranjo do sistema para recriar a dualidade educativa (ramos que encaminham à continuação de estudos e ramos terminais)?

Resposta: Esses cursos destinam-se a determinados alunos: aqueles que têm menos êxito no sistema educacional. Sua existência não anula as desigualdades, mas suprimi-los agravaria o problema dos que mais necessitam de assistência. Seria oportuno que,

concomitantemente à instituição dos cursos, outras medidas fossem tomadas para combater o fracasso antes que ele seja irremediável, se bem que sempre que a desigualdade chega às escolas é difícil de a escola, por si mesma, eliminá-la.

Questão 3: Há possibilidade de que a instituição de matérias optativas no ensino secundário obrigatório esteja criando um sistema de discriminação intra-escolar, como aquele já detectado nas *high-schools* dos EUA?⁵

Resposta: A diversidade de conteúdos culturais que pode ser introduzida no currículo escolar é enorme. É conveniente lembrar que os conteúdos são valorizados e prestigiados diferentemente. Não têm a mesma validade para permitir a inserção no mercado de trabalho, o prosseguimento no sistema educacional ou a garantia de maior escolarização. Isso significa que as variedades do conhecimento têm a ver com a igualdade de oportunidades posteriores à escola. É lógico, pois, que se os estudantes cursam diferentes tipos de currículo (total ou parcialmente) serão produzidas diferenciações entre os jovens, de acordo com o valor que tenha o conhecimento ou o conteúdo cultural obtido. Se, por exemplo, os meninos frequentam cursos diferentes dos das meninas, porque, de acordo com seus interesses, escolhem conteúdos distintos, é óbvio que se produzirão desigualdades por sexo se os conteúdos eleitos tiverem distinto valor acadêmico, social ou para o mundo do trabalho. A diversificação a partir da igualdade é democrática e enriquecedora; se a diversidade supõe desigualdade, deve ser recusada. Escolher entre componentes desiguais do currículo é manter e fomentar a desigualdade. Nesse sentido, a diversificação está ocultando a desigualdade. Na medida em que o sistema escolar não pode anular todas as desigualdades, é lógico que nos últimos anos do ensino secundário obrigatório acumulem-se as “diversidades” entre os estudantes que são, na realidade, desigualdades para as quais, uma vez produzidas, não há solução compensatória. Na luta pela igualdade e contra o fracasso escolar, creio que se deve prevenir e alterar as formas de ministrar as matérias ou retrabalhar seu conteúdo antes de dizer que um estudante não pode continuar com as matérias “duras” e deve passar a um currículo paralelo de desigual valor.

Questão 4: Como o sr. muito bem tem discutido, o currículo real, implantado nas salas de aula, tem pouco a ver com as prescrições oficiais. Nesse sentido, o fato de os programas de estudo do ensino secundário serem organizados por áreas do conhecimento vem se chocar com a formação especializada dos profissionais. Como essa contradição vem sendo tratada na Espanha?

5. Esta questão foi suscitada pelo registro de que, no último ano do Ensino Secundário Obrigatório – ESO –, os institutos criam classes de “alunos diversificados” ou alunos que, na avaliação do conjunto de professores, não querem ou não têm condições de seguir o curso regular, mas que, pela nova legislação, devem ser escolarizados até os 16 anos. Esses jovens seguem, no último ano, um programa facilitado, com menor número de aulas de disciplinas “duras” e maior número de aulas de música, arte, artesanato e esportes. Essa estratégia é uma alternativa de encaminhamento para os cursos de Garantia Social (os quais só podem ser frequentados após os 16 anos), uma vez que os “alunos diversificados”, ao contrário daqueles encaminhados à Garantia Social, terão a mesma titulação conferida aos que concluem o curso regular.

Resposta: Existe, realmente, uma falta de harmonia entre um currículo agrupado em áreas de conhecimento e os professores formados pela universidade como especialistas. Na universidade, nos últimos anos, tem sido incrementada, ainda mais, a tendência à especialização. Ocorre que a universidade espanhola se preocupa pouco com o resto do sistema educacional e as políticas educativas não têm imposto uma direção nesse sentido. Para o poder político é mais fácil e mais barato alterar o currículo prescrito do que criar as condições que tornariam reais um currículo mais integrado, o que depende dos professores e dos materiais ou livros didáticos. A inovação significa luta contra as condições existentes.

Questão 5: Ao contrário de muitos países europeus e latino-americanos, na Espanha não foi disseminada a avaliação externa do rendimento dos alunos. A que o sr. atribui essa posição "contra-corrente" da Espanha? Nesse aspecto, tendo em vista a democratização e a qualidade do ensino, a Espanha estaria em situação mais vantajosa ou em desvantagem em relação aos países que adotaram ou estão adotando a avaliação externa?

Resposta: A avaliação externa serve a diversos propósitos fundamentais: a) para realizar uma seleção de estudantes; b) para homogeneizar as exigências acadêmicas no sistema escolar, entre os diferentes territórios ou entre o sistema público e o privado; c) para estabelecer mecanismos de mercado, levando ao conhecimento da sociedade o rendimento das unidades escolares; d) para realizar diagnósticos gerais acerca da qualidade do sistema escolar ou de alguma de suas partes.

Aqui existe uma série de fatores que têm produzido uma situação desfavorável à avaliação externa. Creio que se conjugam várias situações para explicar isto: a) uma tendência expansiva democratizadora fez com que fossem desaparecendo controles externos sobre o sistema para favorecer o acesso à educação, confiando-se que a seleção e o controle se faria graças à avaliação interna. De fato, até há alguns anos, sem existir provas externas, o bacharelado⁶ era um fator de seleção muito importante pela sua tradição de exigência acadêmica. Hoje, somente existe um controle externo que é o exame para admissão na universidade, o qual aprova 90% dos candidatos; b) desde 1970, tratou-se de introduzir uma avaliação contínua por parte dos professores em detrimento (o que é positivo) da avaliação como controle seletivo; c) desde o franquismo até hoje, tem existido uma forte intervenção sobre as normas curriculares e sobre os livros didáticos. Com essas medidas, o governo assegurava o controle sobre o currículo e sua homogeneização; d) a Espanha é um dos países da União Européia e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – com maior proporção de ensino privado (30%) em níveis não universitários. Esse ensino privado goza, em relação ao ensino público, de uma tradição de maior prestígio entre as classes médias e altas. Dessa forma, não são necessários novos mecanismos de mercado para

6. Até a promulgação, em 1990, da Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo – LOGSE –, o bacharelado constituía um nível não obrigatório e bastante seletivo, de três anos, destinados a alunos de 14 a 17 anos que haviam terminado a escolarização primária obrigatória.

diferenciar a qualidade e favorecer a estratificação social, que é uma das utilidades da avaliação externa. As políticas de direita não têm tido necessidade de tais tecnicismos. Algumas práticas de avaliação externa como diagnóstico do sistema têm sido recentemente introduzidas aqui, servindo mais para oferecer dados para a confrontação política entre partidos do que para remediar os males do sistema, que são múltiplos; e) finalmente, creio que as resistências dos professores seriam mais fortes na Espanha do que têm sido na América Latina se fossem implantados controles sobre o rendimento de seus alunos.

Questão 6: Na Espanha, em diversas instâncias, há denúncias de que a maioria das escolas privadas que recebem financiamento público (escolas subvencionadas) não está aceitando alunos provenientes de famílias de baixa renda. Haveria, assim, a possibilidade de que diversas escolas públicas se convertam em guetos que concentrem minorias étnicas e alunos desfavorecidos. Está isso, de fato, ocorrendo?

Resposta: O atual governo tem aumentado a margem de liberdade que as escolas privadas financiadas com recursos públicos têm para aceitar novas matrículas. Além dos critérios válidos para todas as escolas, cada uma delas pode classificar os solicitantes segundo critérios próprios. O que está acontecendo com maior frequência parece ser o seguinte: quando a demanda por vagas supera a oferta, a tendência é escolher os estudantes com melhor desempenho acadêmico prévio e estudantes que já tenham estado nessa escola em etapas educativas anteriores, recusando-se os alunos que possam dar problemas. Isso resulta em desvantagem para os mais pobres, para aqueles com menor capital cultural em vista da origem familiar. Isso pode ocorrer nas escolas privadas subvencionadas e nas escolas públicas mais procuradas.

Sempre que os políticos conservadores dizem que se está aumentando a liberdade dos pais para escolher a educação de seus filhos, o que realmente aumenta é a capacidade das escolas para escolher os estudantes e as famílias. É uma lei muito conhecida que opera sempre onde se instalam sistemas de escolha por parte de pais: são incrementadas as liberdades e possibilidades dos mais dotados socialmente e segregam-se os menos privilegiados, seja por níveis de renda, rendimento escolar, etnia etc. As táticas de mercado baseiam-se na existência de desigualdades e elas mesmas fomentam tais desigualdades. O mercado não é igualmente livre para todos; ao contrário, é especialmente desfavorável para aqueles com menor capacidade para participar dele. As práticas neoliberais estão aumentando as diferenças econômicas e o fazem também em educação.

Questão 7: É possível afirmar objetivamente que as escolas privadas são melhores do que as públicas?

Resposta: É difícil discutir esse tema honestamente se isso é feito de forma esquemática, por duas razões:

a) O que se entende por qualidade? O conceito é confuso. É o mesmo que dizer que o café é bom. Depende. É óbvio que o termo qualidade não diz nada se não se esclarecem

os valores usados para decidir que um tipo de educação é melhor que outro. Se qualidade é somente registrar os melhores resultados escolares, sem considerar as diferentes condições do alunado que chega aos centros públicos e aos privados, é fácil concluir que as escolas públicas são de pior qualidade que as privadas. Se qualidade é conseguir cotas de extensão democrática do direito à educação, as escolas públicas são de melhor qualidade. Se qualidade é tornar possível que o pluralismo social esteja representado em cada escola, fazendo com que os alunos se acostumem a conviver com a diversidade social, os centros públicos são de maior qualidade. Se qualidade é ter menor média de alunos por classe, as escolas privadas teriam menor qualidade, porque aqui essas escolas têm mais aluno por professor.

Como o normal é referir-se ao rendimento acadêmico como indicador de qualidade, direi algo a esse respeito. O rendimento ou as qualificações escolares expressam a resposta de algumas competências dos estudantes às exigências dos professores e dos currículos. São idênticas as exigências no ensino público e no privado? São iguais as competências dos alunos?

Na Espanha, pelos dados de que disponho, o currículo é o mesmo nos centros privados e nos públicos, os livros didáticos são os mesmos, os métodos pedagógicos praticados são parecidos, a titulação exigida para exercer o magistério também é a mesma. O ensino privado é, na média, melhor que o público no que diz respeito a instalações e materiais (bibliotecas, equipamento esportivo etc.). Os pais (graças às suas disponibilidades econômicas) podem oferecer apoios extra-curriculares a seus filhos em maior medida no ensino privado.

Não se pode comparar os dois sistemas de ensino sem falar das condições sociais, familiares, econômicas e culturais dos alunos que freqüentam um e outro tipo de escola. O nível econômico e o capital cultural dos pais dos estudantes matriculados no ensino privado é, em média, mais alto do que os das escolas públicas. Enquanto não se demonstrar o contrário, essas condições sociais determinam diferenças escolares e oportunidades desiguais de êxito acadêmico. Dizer que o ensino privado é de maior qualidade do que o público, tomando como referência o rendimento escolar, é dizer que os estudantes das escolas públicas pertencem a níveis sociais mais baixos. Nada mais. As diferenças de resultados médios entre escolas públicas e privadas denunciam diferenças sociais entre a clientela que procura um ou outro tipo. Quando se homogeneizam amostras de estudantes segundo sua procedência familiar, os alunos dos centros públicos obtêm resultados iguais, até melhores, do que os das escolas privadas, como tem sido demonstrado. Um exemplo nesse sentido é a avaliação realizada pelo Ministério de Educação com a utilização de provas externas e recentemente publicada. Nessa avaliação, ficou demonstrado que, na etapa dos 14 aos 16 anos, os estudantes do ensino público são melhores que os dos centros privados.

Na Espanha, o professorado do ensino público tem melhores condições de trabalho do que seus colegas do ensino privado. Seus salários também são mais altos. No sistema público, a seleção é baseada na livre competição e a liberdade profissional e ideológica de seu professorado é mais alta.

Há um fator que diferencia as escolas privadas das públicas: o controle. Os estudantes são mais controlados nos centros privados e isto dá mais segurança às famílias na atual sociedade. Os professores, nos centros privados, estão mais controlados também e respondem melhor a um modelo de cultura empresarial. Na medida em que as políticas atuais dão mais autonomia ao professorado e às escolas, os centros privados poderão organizar-se melhor que os públicos. É um desafio que se coloca ao ensino público nesta cultura de desregulamentação institucional.

b) Existe uma razão de natureza científica. Em educação, é praticamente impossível atribuir a uma única condição ou variável isolada diferenças quanto à qualidade do ensino. A qualidade – entendamos o que se quer dizer por tal – é algo co-determinado. Somente a condição de ser privado ou público não é suficiente para decidir qual é o melhor. Depende das condições sociais, culturais e pedagógicas que vêm associadas ao fato de ser pública ou privada a educação. Esses matizes e leis sociais devem ser lembrados quando, acriticamente, se propaga – a partir da mentalidade privatizadora neoliberal – que todo o privado é melhor, mais eficiente e mais rentável. Os transportes, a saúde, a educação etc. não funcionam melhor pelo fato de serem privados. Há ocasiões em que são piores. A rentabilidade não é suficiente para determinar a qualidade. Existe experiência de sobra que mostra que pode haver bons serviços públicos funcionando adequadamente. Isso deve ser controlado para que continuem sendo eficientes e não sejam mal utilizados, não se amparem em corporativismos dos profissionais ou atuem como se os fundos públicos não tivessem fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENGUITA, M. F. Os Desiguais resultados das políticas igualitárias. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, 1997. [Conferência de abertura da XIX Reunião Anual da ANPEd]
- PUELLES-BENITEZ, M. D. *Educación e ideología en España contemporanea*. Barcelona: Labor, 1986.
- SACRISTÁN, J. G. Reformas educativas y reforma del currículo. In: WARDE, M. J. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação, 1998.
- ZIBAS, D. M. L. *A Reforma do ensino médio: lições que vêm da Espanha*. 1999 [Apresentado na 22ª Reunião da ANPEd, setembro, Caxambu]

