

Reforma do ensino médio¹

Lições que vêm da Espanha?

Dagmar M. L. Zibas

Fundação Carlos Chagas, São Paulo

Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

Nas últimas quatro décadas, as diferentes reformas da nossa escola média têm representado, principalmente, tentativas de suprimir, superar e/ou escamotear a contradição social básica que recai sobre esse nível de ensino. Ou seja, os diferentes projetos, que se sucedem desde os anos 1960, têm, entre outros, o objetivo, nem sempre explícito, de elidir a evidência de que é no nível pós-fundamental que o destino social do aluno — destino esse determinado, na maior parte dos casos, por sua origem familiar — incide mais fortemente sobre a escola.

De fato, embora se saiba que a escola fundamental apresenta diferenças abissais de qualidade, sendo aquela de pior nível destinada, em geral, às crianças mais pobres, existe certo consenso no que diz respeito à sua estrutura curricular e ao seu funcionamento. Ou seja, concorda-se, quase sempre,

que a criança, até os 14 anos, deve aprender a ler, a escrever, noções básicas de matemática, ciências, de história, geografia etc. Em outras palavras, espera-se que a escola fundamental contribua para a unidade nacional e prepare todas as crianças para a convivência social. Nesse quadro, não há espaço para o questionamento da sua estrutura, embora se saiba, por exemplo, que alguns alunos estudarão a Inconfidência Mineira em viagem para as cidades históricas de Minas, enquanto outros terão apenas uma vaga idéia de Tiradentes, descrito com maior ou menor vivacidade por uma professora que não dispõe de qualquer recurso didático.

Todavia, a partir dos 14 anos, fica mais evidente o destino social diferenciado dos alunos. Alguns continuarão até a universidade; outros, já trabalhando ou prestes a entrar no mercado de trabalho, sequer sonham com estudos de nível superior. É com essa contradição social que a escola média se defronta, decorrendo daí sua histórica falta de identidade e as diversas tentativas legais, frustradas, ao longo das últimas décadas, de construir um perfil mais nítido para esse grau de ensino.

¹ Os dados sobre a reforma espanhola, discutidos neste artigo, foram coletados por meio de pesquisa, financiada pela FAPESP, desenvolvida pela autora em Madri, em setembro/outubro de 1998, junto à UNED — Universidad Nacional de Educación a Distancia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, consagrou o princípio da equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos no que concerne ao direito de prosseguimento dos estudos em nível superior. Essa era uma reivindicação popular desde os anos 1940, que foi paulatinamente absorvida pela legislação até a sua inclusão definitiva e plena na LDB de 1961. No entanto, essa normatização não foi suficiente para diminuir a diferença de *status* (e, na maior parte das vezes, de qualidade) entre os dois ramos de ensino.

A profissionalização compulsória, introduzida pela Lei 5692/71 e já exaustivamente analisada e criticada em todos os seus pressupostos e conseqüências, também pode ser caracterizada como tentativa de conferir, ao então chamado 2º grau, uma unidade que superasse a fratura social inerente ao conjunto de seus alunos. O anunciado fracasso dessa proposta, derrubada por lei de 1982, devolveu formalmente a escola média ao terreno nebuloso da falta de identidade, só agora sacudido pela reforma recentemente aprovada (Decreto 2208 de 17/04/1997, que regulamenta o parágrafo 2 do Artigo 36 e os Artigos 39 a 42 da Lei 9394 de 20/12/1996).

Ao definir o ensino médio como continuação do ensino fundamental e ao “depurá-lo” de qualquer ambição no sentido de formar o técnico-profissional, a nova legislação pretende contornar de forma hábil a contradição social básica que vimos discutindo. Em um contexto social ideal, uma estrutura escolar única até os 17-18 anos poderia ser considerada muito progressista, pois todos teriam as mesmas oportunidades educativas. Em nossa realidade, no entanto, o sistema torna-se perverso ao ignorar as dificuldades quase insuperáveis colocadas diante do aluno-trabalhador, o qual, para obter o título de técnico de nível médio, deve agora freqüentar — concomitante ou seqüencialmente — dois cursos diferentes.

Não é privilégio do Brasil a adoção de proposições legais que visem a dar identidade estrutural única a um nível de ensino que abriga destinos sociais diversos, destinos esses definidos, em geral, por distintas origens de classe. As reformas de vários

sistemas europeus, nas décadas de 1980 e 1990, tiveram, entre outros, o objetivo de lidar com esse problema. É de se prever, no entanto, que, quanto menos desigual a sociedade, mais fácil será alongar a escolaridade única.²

Na Espanha, a LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo), que entrou em vigor em 1990, reestruturou todo o sistema e é considerada um grande avanço democrático, principalmente por estender a escolaridade obrigatória até os 16 anos.³ O professor Jose Gimeno Sacristán, em palestra na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PUC/SP (Sacristán, 1997), alertava para o fato de que a mais inovadora face da reforma espanhola estava precisamente nesse prolongamento da estrutura escolar única e não, como insistiam alguns de seus interlocutores brasileiros, na inovação curricular.

Um exame mais detido da reforma espanhola mostra que o extremo cuidado no processo de sua discussão e implementação⁴ não tem impedido o surgimento de várias formas de resistência. Um

² O EUA são exceção a esse respeito. A conhecida desigualdade social lá existente é contornada pela *high school* obrigatória (até os 17-18 anos), que confere um certificado único, não dando margem à discussão sobre a estrutura do sistema educacional. No entanto, como já bem mostrou Henry Giroux, a escola americana tem recursos intra-institucionais que podem mais facilmente escamotear as diferenças sociais. O largo uso de disciplinas optativas pode fazer com que “os jovens da classe trabalhadora sejam ‘aconselhados’ a escolher artes industriais, enquanto seus colegas da classe média assistem à aula de química avançada” (Giroux, 1987, p. 73).

³ Até 1990, a educação obrigatória correspondia a oito anos de educação geral básica (dos 6-7 anos aos 13-14 anos de idade). A partir de 1990, o ensino primário ficou reduzido a 6 anos (de 6-7 anos a 11-12 anos de idade), acrescentando-se, porém, mais quatro anos de ensino secundário obrigatório (de 12-13 anos a 15-16 anos de idade).

⁴ A reforma foi longamente debatida por toda a sociedade e experiências diversas, constantemente avaliadas, foram feitas, desde 1984, até sua implementação em todo o sistema, em 1990.

exemplo nesse sentido vem de uma parte dos professores do antigo BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), os quais têm uma formação altamente especializada e considerada muito qualificada em suas respectivas disciplinas. No sistema anterior, a falta de formação pedagógica inicial desses professores não causava muitos problemas, uma vez que a clientela do BUP (alunos de 14-15 anos a 16-17 anos) era muito selecionada. A extensão da escolaridade única até os 16 anos está obrigando esses profissionais a lidar com uma diversidade de alunos até há pouco desconhecida para eles e para a qual se dizem despreparados.

No entanto, a própria LOGSE já previa dificuldades para a adoção de um currículo único até os 16 anos. Além de algumas disciplinas optativas (que, na comunidade de Madri ocupam duas horas semanais nos três primeiros anos do ensino secundário obrigatório, passando a seis horas no quarto ano), a reforma prevê que, aos alunos que se atrasarem no cumprimento do currículo básico⁵ e que não tenham respondido bem a programas de reforço educativo, será oferecida uma trajetória curricular alternativa, a qual, como é possível verificar junto aos centros educacionais, é constituída, principalmente, de disciplinas consideradas menos exigentes, tais como artes, artesanato, esportes etc. Esses alunos, chamados de “diversificados”, terão o mesmo certificado de conclusão que os demais, embora, evidentemente, com um valor social menor. Há, ainda, programas denominados garantia social, destinados a jovens, em geral de 17 anos ou mais, que não conseguem superar sequer o currículo diversificado. Nesses programas, há uma formação profissional básica que pretende favorecer a integração do aluno em uma vida social ativa e que lhe possibilitará a continuação de estudos profissionalizantes de nível médio.

⁵ Para a educação primária, está prevista a possibilidade de uma repetência ao final do curso. Para o ensino secundário obrigatório, as repetências são evitadas, lançando-se mão do currículo diversificado.

Na Espanha, todos os desvios do ramo principal do ensino secundário obrigatório são considerados exceções e espera-se que seja muito baixa a porcentagem de alunos submetidos a essas alternativas. Tais alternativas devem ser trilhadas apenas depois do fracasso do reforço educativo extraordinário que, segundo a lei, deve estar disponível nas escolas para os estudantes com dificuldades de aproveitamento. São consideradas um mal menor em um sistema onde inexiste a cultura da repetência, onde a defasagem idade/série é mínima e onde se pretende que a progressão continuada não passe a significar promoção automática ou barteamento dos conteúdos. Mesmo assim, a existência de “alunos diversificados” parece constituir o “calcanhar de Aquiles” do ensino secundário obrigatório. É como se fosse uma cunha perversa da realidade social cravada no seio da tão sonhada escola única.

Sabemos que, no Brasil, a chamada “cultura da repetência”, além de onerar enormemente o sistema, tem sido responsável pelos altos índices de evasão e pelo baixíssimo nível de escolaridade da maioria da população. Além disso, é fato conhecido de que a repercussão de diversas repetências na auto-estima dos indivíduos pode contribuir para a construção de trajetórias pessoais e profissionais empobrecidas e, algumas vezes, trágicas. O grande contingente de jovens evadidos da escola, na periferia dos grandes centros, sujeitos à escalada da droga e da violência, tem quase sempre, como componente, histórias de sucessivas repetências.

Esse quadro tem inspirado diversas medidas oficiais para a eliminação do problema. Algumas secretarias estaduais, por exemplo, têm desconsiderado a necessidade de reforço educativo ao longo de todo o ano letivo para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Em vez disso, principalmente por razão de economia de recursos, têm insistido no sistema de recuperação de níveis de aprendizagem por meio de aulas extras durante algumas poucas semanas, ao final do ano letivo. A improvisação (aulas muitas vezes assumidas por estudantes universitários, sem prática pedagógica e sem co-

nhcimento da escola e dos alunos), a pressão (explícita ou implícita) para a aprovação, o tempo exíguo — contraposto ao processo acumulativo das dificuldades de aprendizagem dos alunos durante todo o ano — têm sido fatores que possibilitam apenas a maquiagem do problema, embora as estatísticas educacionais, para a alegria dos “marqueteiros” oficiais, tendam a melhorar muito.

Os exemplos do Brasil e da Espanha mostram que a “progressão continuada” e a eliminação da repetência não são temas fáceis. A preocupação com a democratização do sistema educativo exige medidas corajosas. No entanto, mesmo a disponibilidade de recursos humanos e materiais, como na Espanha, pode levar a soluções discutíveis. O currículo diversificado — na verdade, facilitado — pode ser uma estratégia válida do sistema escolar espanhol para lidar com alguns problemas sociais, culturais e/ou médicos e psicológicos que estejam muito além de sua competência ou atribuições. Todavia, pode, também, transformar-se em uma “muleta pedagógica”, na qual as escolas passem a se apoiar para evitar o grande esforço necessário para enfrentar aqueles déficits de conhecimento ou de interesse que seriam perfeitamente passíveis de compensação ou de superação no âmbito do currículo oficial. No entanto, uma vez que, em geral, estão disponíveis, nos centros educativos na Espanha, recursos suficientes para o uso de reforço educativo ao longo de todo o processo, parece que a instituição do “currículo diversificado” pode restringir-se a poucos casos.⁶

Por outro lado, no Brasil, a substituição da “cultura da repetência” pela “cultura do faz-de-

conta” da promoção automática, adotada sem que se ofereçam às escolas os recursos suficientes para a recuperação da defasagem do aluno, como está acontecendo em diversos estados brasileiros, configura-se como mais uma arbitrariedade que tende a ficar diluída no conjunto das injustiças sociais do País.⁷

Na Espanha, depois do ensino secundário obrigatório, o sistema educativo, de acordo com a LOGSE, se bifurca. Há os ciclos de formação profissional de nível médio (organizados em módulos essencialmente técnico-profissionais) e o bachillerato. O bachillerato, em dois anos (dos 16-17 aos 18 anos), é preparatório tanto para a universidade, quanto para a formação profissional de grau superior (não universitária). Se optar pela formação profissional de nível médio, o jovem, ao completar os módulos formativos, não poderá pleitear ingresso na universidade. Tampouco terá acesso direto ao nível superior da formação profissional, embora, se tiver 20 anos ou mais, possa ingressar nesse nível técnico superior mediante a realização de provas especiais.

Essa breve descrição mostra-nos que nossa reforma do ensino técnico de nível médio aproxima-se do modelo espanhol, não só por sua organização por módulos exclusivamente técnico-profissionalizantes, mas, principalmente, pelo seu afastamento da via de acesso à universidade, via essa constituída, no sistema espanhol, pelo bachillerato e, entre nós, pelo ensino médio. No entanto, na Espanha, já se prevê um esvaziamento do nível médio de formação profissional por seu caráter eminentemente terminal, embora tal terminalidade con-

⁶ A esse respeito, há que considerar, entretanto, o caso de Portugal, como discutido por Afonso (1999). Lá muitos professores do ensino fundamental têm adotado o que o autor chama de “passagem automática praticada, mas não decretada”. Ou seja, mesmo havendo recursos disponíveis para o uso de reforço educativo, está-se generalizando, por parte dos professores, a simplificação do processo, com a promoção direta de alunos que não dominam o conteúdo mínimo necessário para a continuação dos estudos.

⁷ No contrafluxo da tendência majoritária no País, a prefeitura de Porto Alegre (RS) adota o sistema de “oficinas pedagógicas” nas escolas de ensino fundamental, para onde são encaminhados os alunos para solução de dificuldades específicas de aprendizagem, durante todo o ano. Os resultados de tal investimento aparecem na diminuição expressiva da evasão escolar (de 5,6%, em 1996, para 0,96%, em 1998) (www.portoalegre.rs.gov.br/smed, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS).

ceda o título de técnico de grau médio, ao qual se pode chegar aos 17-18 anos.

No Brasil, o sistema adotado pode parecer politicamente mais hábil, ao deixar sempre aberta a possibilidade de acesso a universidade por meio do título de técnico de grau médio. No entanto, como já comentado, a ruptura entre a formação geral e a profissional — ministradas em dois diferentes cursos, que podem, até mesmo, estar alocados em instituições diversas — representa um ônus extraordinário para o aluno-trabalhador, colocando a formação de técnico de nível médio mais longe de seu alcance. A conseqüência pedagógica de tal ruptura — que deixa por conta exclusiva do aluno a integração de conteúdos científicos, de educação geral e conteúdos técnicos — é um grande entrave adicional, ainda não suficientemente discutido pelos especialistas. Além disso, a possibilidade de cursar exclusivamente os módulos técnicos, sem necessidade de formação em educação geral e sem obtenção do título de grau médio, indica um barateamento da profissionalização e um descaso com a formação da cidadania, um dos objetivos do ensino médio.

Outro aspecto do sistema espanhol que vale a pena registrar, como termo de comparação com a nossa reforma, diz respeito à implantação do currículo organizado por áreas do conhecimento. Os institutos de ensino secundário (IES), que contam com professores altamente especializados em disciplinas como história, geografia, química ou física, têm lançado mão de alguns artifícios para contornar a prescrição curricular de organizar-se em torno de ciências da natureza e ciências sociais. Alguns exemplos foram levantados. Em um centro educacional madrilenho, o diretor esclareceu que, embora a carga horária especificasse apenas espaço para “ciências da natureza”, dois professores dividiam informalmente as aulas entre química e física, conforme a especialização de cada um. A nota final do aluno é uma média entre as provas das duas distintas disciplinas. O *Boletim Informativo* de outra escola, distribuído aos alunos no início do ano letivo, esclarecia que o livro-texto adotado na área de

ciências sociais, para o terceiro ano, tinha o título de *Geografia* (Editora Ecir), enquanto para o quarto ano o livro tinha o título de *História* (Editora Teide), o que deixa clara a falta de integração entre as duas disciplinas.

Em que pese todas as diferenças socioeconômicas e culturais entre Brasil e Espanha, as constatações acima podem ser úteis para termos uma melhor dimensão das dificuldades colocadas pela reforma curricular do ensino médio que está sendo implementada entre nós. Aqui, a proposta de currículo organizado em áreas do conhecimento encontrará a escola e o professor muito mais despreparados para sua adoção. Na Espanha, pode-se contar, quase sempre, com professores de alta especialização, dedicados a um só instituto, dispendo de carga horária que prevê largo tempo longe da classe, para trabalhos de equipe e preparação de aulas. Todavia, essas condições não têm sido suficientes para o bom funcionamento da nova estrutura curricular. Há, inclusive, objeções de caráter epistemológico, quando se advoga que a grande especialização científica da atualidade torna inviável a quebra das fronteiras entre as disciplinas. Sem entrarmos nessa polêmica epistemológica e mesmo reconhecendo o valor pedagógico da menor fragmentação do conhecimento a ser transmitido, é preciso notar que a falta de tempo, de preparo e, principalmente, o constante desfalque no quadro do magistério em vista da precariedade da carreira, são fatores que, entre nós, fragilizam a proposta de integração por áreas. Já foi dito que as novas diretrizes podem até servir de plataforma para a instituição de “megadisciplinas”, ministradas por um único professor polivalente, o que constituiria um enorme barateamento do currículo (ANPEd, 1997). O argumento de que a reforma está voltada para o século XXI, e não deve ser submetida a críticas conjunturais menores, tenta ignorar a realidade das escolas, sem que se vislumbre qualquer iniciativa para melhorar as condições de trabalho dos professores do ensino médio.

Entre os percalços e êxitos do modelo espanhol, há outros aspectos cujo exame pode ser útil

para a discussão da nossa reforma e de seus desdobramentos. Um deles diz respeito ao fato, já mencionado, de dificuldades de professores, altamente especializados em suas disciplinas, de lidarem com a diversidade cultural do alunado que chega agora ao ensino secundário obrigatório na Espanha. Esses professores declaram que os cursos de treinamento em serviço não têm sido suficientes para sanar a total ausência de uma formação pedagógica inicial sólida. Tal argumento pode ser relevante para informar uma discussão que começa a freqüentar nossa agenda educacional. Ou seja, o conhecido esvaziamento do magistério do ensino médio, principalmente na periferia dos grandes centros, tem gerado propostas no sentido de facilitar-se, cada vez mais, o exercício da profissão docente por parte de profissionais tais como advogados, farmacêuticos, engenheiros etc.⁸ Para esses proponentes — em geral estabelecidos nos altos escalões do Ministério da Educação ou de secretarias de estados — o importante é a proficiência específica, sendo que a competência pedagógica pode ser adquirida facilmente por meio de treinamento em serviço. Essa visão desprofissionalizante da função docente também é veiculada pelo Banco Mundial (Lauglo, 1997). Nesse contexto, as dificuldades relatadas pelos professores espanhóis, altamente especializados em suas disciplinas, mas carentes de formação pedagógica mais sólida, devem ser consideradas.

Parece útil também anotar um exemplo espanhol de parceria entre escola e sociedade civil, uma vez que tais parcerias têm sido bastante valorizadas entre nós. Na pesquisa já mencionada, foram ouvidos representantes de um Plan Comunitario. Trata-se de uma associação de bairro, voltada para problemas locais e que tem, ultimamente, feito parce-

⁸ Pesquisa realizada por Patinha (1999) mostra que aproximadamente 30% das funções docentes da rede de ensino médio do estado de São Paulo estão ocupadas por pessoal não habilitado (estudantes universitários ou profissionais de outras áreas, como administradores de empresas, nutricionistas, engenheiros, contadores etc.).

rias com escolas da região no sentido de melhoria da qualidade do ensino. Um dos projetos relatados deve receber financiamento da União Européia e tratará de oferecer cursos de conteúdo ético e cívico para jovens com problemas de adaptação ao trabalho escolar. A valorização da oportunidade de influir no currículo, no entanto, não obscurece a crítica dos participantes a certos aspectos de sua intervenção na escola. As palavras de um entrevistado, transcritas abaixo, dão maior relevo à face negativa da participação comunitária, que muitos discursos atuais tentam ignorar:

Trata-se de um remendo. Temos muita dificuldade de arrecadar os recursos necessários e iniciativas como esta são sempre pontuais. Os programas de reforço educativo deveriam ser mais ágeis, mais universalizados e vir sempre diretamente do governo. A obrigação para com a qualidade deve ser de todos, mas principalmente do governo. Se passarmos a assumir muitas responsabilidades, o Estado encolhe cada vez mais e fica só à mercê dos interesses dos ricos. No governo anterior havia maior compromisso com o social. Agora está-se tratando de investir menos na educação, embora o discurso seja muito bonito.

O financiamento público da escola privada é outro aspecto importante do sistema espanhol que deve ser analisado como subsídio para a discussão de novos caminhos para o nosso ensino médio. Sabe-se que, na Espanha, houve, historicamente, amplo domínio da Igreja Católica na educação, com subsídios generosos do Estado às escolas confessionais. A ampliação do sistema laico e estatal é relativamente recente, tendo sido incrementado principalmente depois do regime franquista. Mesmo assim, o financiamento público da rede particular, que abriga 1/3 das matrículas não universitárias, é hoje norma consagrada na Espanha, especialmente por influência da Igreja.

No Brasil, o extraordinário aumento de matrículas no ensino médio, nas redes estaduais, nos últimos cinco anos, tem embasado argumentos no sentido de que seria mais fácil e mais barato para o Estado financiar escolas particulares, ao invés

de investir na expansão de suas redes.⁹ O Banco Mundial tem também, desde os anos 1980, defendido a tese de que o ensino médio privado no Brasil deveria ser financiado pelo Estado (Banco Mundial, 1989).

A pesquisa já mencionada registrou que, na Espanha, a principal crítica ao sistema de subsídios públicos à escola particular diz respeito à existência de brechas por meio das quais as escolas privadas podem rejeitar matrículas de alunos que julgam problemáticos. Essa informação foi obtida não somente junto a diretores das escolas públicas, mas também junto a dois inspetores do Ministério da Educação e a pais de associação de bairro. Os especialistas Jose Gimeno Sacristán e Mariano Fernandez Enguita, também entrevistados durante a pesquisa, confirmam que são comuns estratégias da escola privada para recusar certo tipo de aluno. O professor Enguita ressalta que as escolas públicas também gostariam de fazer o mesmo, mas não conseguem, porque são mais bem controladas pelos órgãos centrais. A partir dessa constatação, o professor Sacristán, na mesma entrevista, lembra que o financiamento público de escolas privadas baseia-se no argumento de que deve haver liberdade de mercado, de forma que os pais possam escolher a educação que desejam aos filhos. Em aguda crítica a esse pressuposto, salienta que:

embora, a partir de uma política conservadora se diga que se está aumentando a liberdade dos pais para eleger a educação dos filhos, o que realmente aumenta é a capacidade das escolas de escolher os estudantes e os pais [...] As táticas de mercado se baseiam na existência de desigualdades e elas mesmas as fomentam. O mercado não é igualmente livre para todos, mas é especialmente desfavorável para aqueles com

⁹ A esse respeito, ver artigo de Izalci Lucas Ferreira, presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal, na *Folha de S. Paulo* de 24/02/1997. No mesmo jornal, em 12/01/1998, José Zinder, presidente da Federação Interestadual das Escolas Particulares, defende as mesmas teses privatistas.

menor capacidade de participar dele. As práticas neoliberais estão aumentando as diferenças econômicas e o fazem também em educação. (Sacristán, em Zibas, no prelo)

Ainda quanto ao discurso da melhor qualidade do ensino privado, em comparação ao público, Sacristán, na mesma entrevista, salienta o seguinte:

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 socioeconômicos 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, inclusive 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 utilização de provas externas e recentemente publicada. Nessa avaliação, ficou demonstrado que, na etapa dos 12 aos 16 anos, os estudantes do ensino público são melhores que os dos centros privados. (Sacristán, em Zibas, no prelo)

No Brasil, evidências como essas enfatizadas pelo professor Sacristán, são, em geral, omitidas pelos defensores do financiamento público da escola particular.

Além dos aspectos até aqui discutidos da reforma espanhola, parece produtivo recuperar, entre os dados da pesquisa realizada, um rol de características de algumas das escolas estudadas, uma vez que as diferenças institucionais anotadas podem ser relacionadas com maior ou menor abertura para a implementação dos aspectos democratizantes da reforma.

Entre as sete escolas públicas visitadas,¹⁰ três puderam ser claramente alocadas em extremos de

¹⁰ Não foi possível, nos dois meses disponíveis para a

um espectro que varia entre “resistência aos aspectos democratizantes da reforma” e “adesão muito clara à reforma”. A descrição de algumas características dessas escolas pode ser útil como subsídio para a discussão, entre nós, da importância das condições institucionais ou da cultura da escola para a introdução de inovações no sistema. O quadro levantado das três escolas paulistas delineia-se da seguinte forma:

Escola A:
resistência aos aspectos
democratizantes da reforma

Trata-se de escola situada em bairro de classe média alta e que atendia, principalmente, filhos de famílias desse estrato. Em entrevista, o diretor descreveu a dificuldade de professores altamente qualificados em suas disciplinas, como, por exemplo, os professores de letras clássicas, em lidar com a diversidade cultural que agora chega não somente ao ensino secundário obrigatório, mas, inclusive, aos níveis superiores (não obrigatórios) da educação média. Em suas palavras: “Para o professor de latim, não é possível, em algumas turmas, dar leitura e tradução de Cícero, como está acostumado. Tem que dar aulas com audiovisual sobre Roma e ficar por aí”.

Nessa mesma escola, no ano letivo 1997-1998, havia funcionado uma turma com alunos “diversificados” (ou seja, alunos que não conseguiam acompanhar o currículo normal no curso secundário obrigatório). Na avaliação do diretor, essa sistemática não funcionou e no ano letivo 1998-1999 não haveria mais esse recurso. Em tais casos, o aluno que ficar atrasado no currículo não terá o certi-

pesquisa em Madri, conseguir visita a qualquer escola particular financiada com recursos públicos. A abertura das escolas públicas à pesquisa, ao contrário, foi muito facilitada. A mesma dificuldade de pesquisa junto a escolas particulares tem sido notada no Brasil (Zibas, 1995; Brandão, 1985).

ficado de conclusão do ensino secundário obrigatório e deverá ser encaminhado aos cursos de garantia social.

Houve ainda, por parte desse interlocutor, informação de que havia dois alunos estrangeiros que não conseguiam acompanhar o curso, principalmente pela dificuldade da língua. Indagado se não seria o caso de aulas de reforço educativo para espanhol, o diretor afirmou que não se estava planejando esse tipo de ação e que, provavelmente, os alunos sairiam da escola antes do final do ano.

Um professor entrevistado foi muito claro em criticar a escolaridade única até os 16 anos, argumentando que muitos alunos, depois dos 14 anos, já não estavam interessados nos estudos, sendo que esses deveriam ser, de imediato, encaminhados a cursos profissionais terminais.

Um dos inspetores do Ministério da Educação entrevistados mencionou o caso de uma escola, que classificou como elitista, contra a qual já havia reclamações de pais. Estava certo de que medidas tomadas pela administração central eliminariam, em breve, a resistência desse centro às inovações democratizantes. Embora o nome da escola não fosse declinado, diversas características mencionadas fazem crer que se trata da escola em questão.

Escolas B e C:
adesão à reforma

A escola B está localizada em uma região muito parecida com aquela onde se situa a escola A. No entanto, ao contrário do que foi registrado no primeiro caso, aqui foi possível notar entusiasmo do diretor e de professores no que diz respeito às inovações introduzidas pela legislação de 1990. O *Boletín Informativo* da instituição já deixa claro que seu alunado não é homogêneo. Diz esse texto:

El Instituto es un centro público que pretende identificarse con el medio social al que pertenece su alumnado: urbano, de procedencia geográfica amplia, diversidad racial, ideológica y religiosa, constituido, en líneas generales, por dos capas sociales distintas,

una de nivel medio-alto integrada por familias con profesiones liberales y outra de nivel económico mas modesto, integrado por familias de obreros, en su mayor parte inmigrantes de otras regiones del país e incluso de otros países. (*Boletín Informativo*, p. 14)

Essa aceitação formal da diversidade, principalmente cultural e econômica, reflete-se em ações do seguinte tipo: diversos projetos de reforço educativo, opções de currículo diversificado para alunos que não reagem bem às aulas de reforço, curso noturno para alunos maiores de 16 anos. Nesse instituto, embora ainda os professores se queixassem da sua falta de formação inicial em pedagogia para enfrentar a heterogeneidade da clientela, não foram registradas críticas à escola de estrutura única até os 16 anos. Nesse sentido, as críticas eram construtivas, acompanhadas de argumentos para uma mudança radical na formação de professores na universidade.

Embora seja temerário estabelecer uma relação de causa/efeito entre o engajamento sindical e político da liderança da escola e o clima favorável à reforma encontrado, parece conveniente mencionar que, nesse instituto específico, a posição política do diretor ficou muito clara. Foi mencionada sua atuação sindical e partidária, sua participação na elaboração da reforma, seu descontentamento com as tentativas atuais de desvio das diretrizes fundantes da reforma etc. Assim, parece válido, pelo menos, levantar-se a hipótese de que a posição política da direção pode estar influenciando o desenho do perfil do estabelecimento.

Na escola C, o entusiasmo no que diz respeito à reforma também pôde ser registrado. Trata-se de um centro tradicionalmente dedicado à formação profissional. Com a reforma, ampliou o alunado, não somente com curso secundário obrigatório, mas também bachillerato, além dos módulos de formação profissional. Os professores contatados pareciam orgulhosos do amplo espectro dos cursos oferecidos, da ótima estrutura institucional — adequada à diversidade das opções oferecidas — e do novo *status* da escola, agora reconhecida não

somente como técnico-profissionalizante, mas também como competente para preparar alunos para a Universidade. Os professores entrevistados foram categóricos ao reconhecer na LOGSE uma legislação muito avançada, que abriu a escolaridade de nível superior a uma população que tinha dificuldade em continuar os estudos depois dos 14 anos.

Essa breve descrição de algumas características das escolas A, B e C atesta, uma vez mais, a importância de se levar em conta as condições concretas da escola e a cultura específica de cada instituição no processo de implementação de reformas sistêmicas.

Já foi mencionado, nesse artigo, o extremo cuidado na elaboração da reforma espanhola e na adoção das inovações. Foi um longo processo de amplas discussões entre os órgãos oficiais, sindicatos docentes, universidades e sociedade civil. Durante alguns anos, houve introdução parcial das inovações, constantemente avaliadas. Se, em tal contexto, como registramos, há ainda resistências a serem vencidas, pode-se facilmente inferir o que pode acontecer com a atual reforma do nosso ensino médio, tendo em vista o processo centralizado de sua gestação e implementação. Ou seja, no caso brasileiro, a discussão da reforma, levada a cabo em diversos fóruns, não alterou em nada o principal núcleo da proposta. Este permaneceu o mesmo, desde sua primeira apresentação até sua transformação em legislação mandatória. As diversas críticas e sugestões foram estrategicamente ignoradas ou rebatidas com argumentos de autoridade. Nesse cenário, o que esperar da legislação reformadora? Os êxitos e as dificuldades do modelo espanhol parecem dar-nos pistas importantes para compreender os desdobramentos das inovações aqui introduzidas.

DAGMAR M. L. ZIBAS é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas. Tem desenvolvido trabalhos na área de políticas educacionais voltadas para o ensino médio, assim como na área de educação e trabalho.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J., (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- ANPEd, (1997). *Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo (texto impresso).
- BANCO MUNDIAL, (1989). *Issues in Brazilian secondary education*. (mimeo). (Report nº 7723BR. Latin American and Caribbean Regional Office).
- BRANDÃO, Zaia, (1985). Qualidade de ensino: características adstritas às escolas particulares? In: CUNHA, Luiz Antonio, (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez.
- DE PUELLES BENITEZ, M., (1986). *Educación e ideología en España contemporanea*. Barcelona: Labor.
- GIROUX, Henry, (1987). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez.
- LAUGLO, Jon, (1997). Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, nº 100, p. 37-48, mar.
- PATINHA, Vitalina A., (1999). *Professor não habilitado: um sinal da crise em educação*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno, (1998). Reformas educativas y reformas del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP.
- ZIBAS, Dagmar M. L., (1995). *A escola pública e a escola privada diante das propostas de modernização do ensino médio*. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo.
- _____, (no prelo). Alguns aspectos da reforma espanhola na visão dos professores Mariano F. Enguita e Jose Gimeno Sacristán. *Cadernos de Pesquisa*.