



21(1):23-45  
jan./jun. 1996

# A REFORMA EDUCATIVA E A PSICOLOGIZAÇÃO DOS PROBLEMAS SOCIAIS

Jurjo Torres Santomé

**RESUMO** - *A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais.* Faz-se aqui uma análise da reforma educacional do Estado Espanhol, enfatizando seus aspectos tecnocráticos, com a conseqüente desqualificação do papel do professorado, bem como sua opção pela psicologização da política educacional, com exclusão das questões multiculturais, da percepção da discriminação sexista, da consideração da cultura popular e outras dimensões que vêm sendo estudadas pela Sociologia do Currículo. O texto da reforma é visto como um discurso predominantemente de corte psicológico, centrado em um indivíduo "universal", descontextualizado em suas dimensões mais sociais e históricas, e com efetivas dificuldades de conexão com a realidade educacional.

**Palavras-chave:** *reforma educacional, currículo e psicologização.*

**ABSTRACT** - *Educational Reform and the psychologizing of the social problems.* Some of features of the recent reform of the system of education of Spain are here analyzed. The analysis calls attention to the reform's technocratic tendencies, with the attendant deskilling of the teachers' work. The reformers' option for a psychologizing approach is also emphasized, an approach which implies a disregard for questions such as multiculturalism, sexism, popular culture and the like, which, by contrast, have been considered as important by studies in the area of Sociology of the Curriculum. The text which introduces the reform is seen as a predominantly psychological discourse, centered in an "universal" individual, a discourse voided of its more historical and social dimensions, and seriously limited in its possibilities of connections with the educational reality.

**Key-words:** *educational reform, curriculum and psychologizing.*

Uma das notas características de todos os programas de reformas é que eles oferecem estilos particulares de linguagem, rituais e cerimoniais, com a clara pretensão de favorecer um sentimento de que as coisas vão melhorar, tanto entre os próprios profissionais e usuários como no público em geral. A dramaturgia da qual eles são acompanhados deve contribuir para a crença nos processos institucionais e na competência profissional; apresenta as organizações sociais que os propõem como progressistas, atentas às necessidades de seus consumidores e usuários e com capacidade para dar uma resposta adequada a suas demandas. A habilidade de gerar novos simbolismos, para em torno deles obter graus de filiação, é muito importante para a estabilidade das instituições e para continuar mantendo sua credibilidade (J.W.Meyer e B.Rowan, 1977). A contínua regeneração de ilusões entre os membros de qualquer sociedade é uma meta prioritária para as diferentes Administrações que a governam, e, no caso que nos ocupa, para a Administração Educativa. Criar e devolver periodicamente as esperanças aos administrados é um imperativo primordial para não produzir um desmoronamento dessa Administração e não pôr em perigo o Governo desse povo.

A Reforma do Sistema Educativo do Estado Espanhol deve ser pensada desde esta ótica de correção dos grandes desajustes que neste momento caracterizam a esfera da educação, e, portanto, da ótica de insuflar esperanças, gerar expectativas positivas frente aos problemas que os diferentes coletivos sociais (professorado, alunado, sindicatos, empresários e a sociedade em geral) vêm diagnosticando e sofrendo dia-a-dia.

Não podemos, entretanto, nos esquecer de pensar que também são muitos os que detectam muito mais dificuldades no sistema educativo do que aquelas que a este correspondem. Vivemos épocas nas quais está na moda concentrar todas as nossas iras nas instituições educativas, deixando de lado outras instituições e, o que é mais importante, outras Administrações que talvez tenham a dizer e necessitem dizer muito mais. O perigo de voltar a reinventar o mito da educação como compensação de todas as desigualdades sociais está em cada esquina e é central ter isso em nosso ponto de mira, pois, ainda que seja óbvio que o sistema educativo tem grandes problemas, não é menos importante o fato de que nunca, como neste momento histórico, houve um excesso tão notável de “supereducação”. A imensa maioria dos postos de trabalho está ocupada por homens e mulheres com um excesso de habilidades e conhecimentos em relação às demandas de tais lugares de trabalho.

É necessário abrir um debate sobre quais são as funções da escola no mundo concreto em que nos toca viver, quais são as demandas às quais deve dar resposta completa, que conteúdos culturais — conceitos, teorias, valores, habilidades, atitudes, hábitos — são os que devem ser fomentados e que classes e grupos sociais são os que devem participar neste grande debate, etc. Essas são algumas das questões às quais, neste país, ainda não se deu uma resposta satisfatória. Embora o Ministério de Educação e Ciência tenha pretendido inici-

ar este Debate, penso que a maioria de nós, cidadãos e cidadãs deste Estado, poderíamos concordar com que ele esteve muito distante de ser algo mais do que uma mera enunciação e preparação da temática para discussão. Não vou me deter em detectar as causas disso, primeiro, porque não creio que as tenha localizado todas, e, segundo, por falta de espaço. De todo o modo, eu queria deixar clara minha opinião de que em tão pouco tempo (apenas um ano), não se pode fazer um debate como o que seria necessário realizar e — pior ainda — quando este se realiza quase exclusivamente à base de “conferências”. Alguns países, quatorze anos depois de iniciar o Grande Debate, como o que o primeiro ministro James Callagan iniciou no Reino Unido em 1976, que deu origem a uma grande confrontação de pontos de vista entre associações profissionais (e não apenas de professores) e coletivos sociais os mais variados, sobre quais metas e conteúdos culturais devem ser favorecidos pela escola, seguem ainda com tal discussão, embora já muito cansados, especialmente depois da aprovação de sua Ata de Reforma da Educação de 1988.

Um debate tão pouco estimulado (e talvez, também, tão pouco estimulante) como o que se está levando a termo no Estado Espanhol, corre o perigo de não fazer outra coisa senão favorecer uma concepção de que as reformas educativas não são mais do que mistificações lingüísticas e pouco mais e, o que é pior, de seguir perpetuando um sentimento de fatalismo frente às possibilidades de transformação da realidade. Talvez uma provável explicação desta pobreza se encontre no pouco incentivo a práticas escolares inovadoras no interior das instituições educativas, nos escassos estímulos para sua análise e confrontação com outros modelos teóricos e práticos, na ausência de uma análise crítica do que é incentivado nas salas de aula e do que a sociedade requer. Essa ruptura entre os legisladores e os profissionais que trabalham cotidianamente nas escolas pode fazer crer aos políticos que, com o estabelecimento apenas de um pequeno debate seguido pelo ato de legislar, se chega a transformar a realidade.

A renovação de um sistema educativo com o objetivo de alcançar um maior nível de qualidade não é consequência direta nem exclusiva de uma manifestação de tais desejos através de sua publicação em documentos oficiais. A inovação curricular é o resultado de um entrelaçamento de medidas e intervenções no sistema de ensino que, de uma maneira simultânea e coordenada, vão criando, pouco a pouco, as condições apropriadas para favorecer uma melhora nos processos de ensino e aprendizagem que têm lugar nos centros e nas salas de aula das escolas.

As medidas legislativas e administrativas *pensadas* para incidir no âmbito educativo costumam planejar, na maioria das ocasiões, com ares de paternalismo, excessivamente protecionistas, incorporando múltiplos compromissos para o futuro; no entanto, seus autores e/ou promotores costumam dar por concluída sua tarefa, uma vez finalizada a *redação* dessa legislação ou recomendação do momento.

O recurso de se concentrar prioritariamente em *discursos de justificação e de promessas*, com a utilização de linguagens mais ou menos tecnicistas e tratando de atualizar terminologias já muito usuais, é algo que, de maneira geral, acaba por esgotar os políticos e legisladores, tirando-lhes um tempo que seria mais eficaz, se fosse destinado a planejar e desenvolver medidas de ação mais direta. Esse esforço de redação se esgota na *produção do discurso* e nunca chega a se traduzir na ação prática. Por outro lado, os destinatários de tal legislação, que comecem se iludindo com o futuro que lhes é prometido, terminam por desiludir-se e se convertem em céticos, na medida em que não conseguem ver ações decisivas de alcance, que sejam observáveis no desenvolvimento de seu trabalho cotidiano.

É necessário incidir mais diretamente com atuações direcionadas a influir no que acontece no interior dos centros escolares e das salas de aula. Isso se pode conseguir através de decisões dirigidas em várias direções, principalmente através da introdução e aproveitamento de recursos didáticos diferentes dos que, neste momento, dominam a vida das professoras, dos professores e do alunado — os livros-texto — e também estimulando a atualização do professorado, assim como promovendo outras formas de organização e gestão dos centros docentes que estejam mais de acordo com as metas educativas que se atribuem às escolas e institutos.

Corremos o perigo de assumir, na prática real, que a chave de uma mudança qualitativa em educação está exclusiva ou prioritariamente em *escrever* uma série de documentos, mais ou menos volumosos, com a pretensão de logo transcrevê-los no Boletim Oficial do Estado ou no das Comunidades Autônomas, e em desenvolver neles uma série de intenções e suas justificativas correspondentes de uma forma mais ou menos coerente e acertada, julgando que isso é suficiente. Intervindo de tal maneira, estamos reproduzindo, uma vez mais, um modelo de pensamento e *inovação* meramente *burocrático*.

Essa classe de pseudoinovação fica na superfície da realidade, preocupada apenas, em muitas ocasiões, com a modificação da linguagem empregada pelo professorado quando deve se comunicar com a Administração. Assim, por exemplo, tudo pode terminar reduzido a uma mera substituição terminológica nas programações que a Inspeção exige e/ou revisa. Dessa forma, o que antes se intitulava “programação” agora pode chegar a se transformar em Projeto Curricular de Centro, porém unicamente em suas dimensões lingüísticas; o que antes eram os Programas Renovados agora é denominado Desenho Curricular de Básico e acaba se reduzindo a um documento a mais, etc.

Um exemplo de como o BOE (Boletim Oficial do Estado), por si só, transforma pouco a vida no interior das aulas, podemos ter no *Real Decreto de Direitos e Deveres dos Alunos* (28 de outubro de 1988), que é conseqüência do desenvolvimento da Lei Orgânica do Direito à Educação de 1985. Esse Real Decreto, até o momento, não passou de um discurso de intenções e, inclusive, o que

também é muito significativo, os próprios destinatários o desconhecem. Qual estudante, com base em tal legislação, reclamou algo, protestou pelo desrespeito de seus direitos? Qual aluna ou aluno solicitou o exercício de seu direito à liberdade de pensamento e consciência na hora das avaliações, reclamando que não lhe seja exigido defender teorias científicas das quais não compartilha, ou conhecimentos culturais que atentam contra convicções ideológicas, morais ou religiosas que ela (ele) defende? É evidente que — enquanto tal Lei não se traduzir em medidas que levem o professorado a trabalhar com outras estratégias de ensino e aprendizagem e com outros recursos didáticos, assim como com outras fórmulas de participação e gestão dos centros docentes, que estejam de acordo com a filosofia que essa lei propugna — a realidade permanecerá inamovível.

## **A LEI GERAL DE EDUCAÇÃO, UMA INOVAÇÃO BUROCRÁTICA**

O perigo das chamadas *inovações burocráticas*, as inovações educativas feitas através do BOE não acompanhadas imediatamente de medidas práticas que as façam compreensíveis, sem possibilidades reais de se traduzirem nas atividades cotidianas que têm lugar nos centros escolares, é algo que se pode constatar com muita facilidade lançando uma olhada histórica aos sistemas educativos de qualquer país.

Circunscrevendo-nos ao Estado Espanhol, à famosa Lei Geral de Educação (LGE) de 1970 e ao diagnóstico da realidade educativa daquele momento histórico, que se plasmou no Livro Branco de 1969, o qual serviu de fundamentação à Lei, podemos ver como já se recomendavam, então, muitas medidas capazes de transformar qualitativamente o Sistema Educativo, as quais, entretanto, na prática, acabariam se “deformando” de maneira muito significativa.

Entre tais recomendações práticas estava, por exemplo, o ensino individualizado, cuja tradução à realidade se desvirtuou totalmente através da tão peculiar “cultura das fichas”.

Outra máxima que também resultou em um princípio vazio, que apenas servia para adornar estilisticamente um discurso, foi a de que cada menino e cada menina são algo único, que têm ritmos peculiares de aprendizagem, atitudes e traços de personalidade próprios, experiências vividas diferentes, expectativas idiossincráticas frente ao que se espera de cada um e de cada uma, etc. Na prática, entretanto, se seguiu considerando cada turma como um todo homogêneo, onde todos os alunos e alunas são iguais em seus ritmos de aprendizagem, em seus interesses e motivações: pressupõe-se que viveram as mesmas experiências, sabem o mesmo e têm idênticas expectativas. Numa proporção muito significativa, as aulas continuaram se regendo através da medição e da rotulação das

meninas e dos meninos, utilizando como medida o grau com que estes se acomodam aos conteúdos que o livro-texto exige, e qualquer desajuste em relação ao ritmo ordinário da maioria do alunado é fácil de penalizar, se desviando, com grande rapidez, para não dizer incoseqüência, o “desajustado” para as aulas de educação especial. Tais aulas, para um número muito importante de alunos e alunas, vêm a significar um estigma do qual não poderão se livrar durante muito tempo.

Outros exemplos de “inovações burocráticas” são também as propostas metodológicas como a *globalização*, que se adaptaria melhor às peculiaridades do alunado e lhes facilitaria uma aproximação significativa à cultura e à experiência humana do ambiente que o rodeia, recomendação essa que, entretanto, a ditadura dos livros-texto converteu em um *slogan* vazio de conteúdo; ou propostas como a necessidade do *ensino em grupo*, como decisão derivada do ensino ativo e que acabou por se traduzir na prática, na maioria das ocasiões, em algo capaz de mudar somente a disposição das salas de aula. Assim, especialmente nesta última década, começa a ser uma rotina bastante generalizada agrupar as mesas em forma de pequeno círculo, quatro ou cinco mesas juntas; porém, em troca, as atividades que são solicitadas aos alunos são do mesmo tipo das que se pediam quando as classes estavam alinhadas uma atrás da outra. Essa forma de alinhamento “militar” das classes surge numa época em que abertamente se argumentava, principalmente os jesuítas, que o trabalho dos alunos devia ser não apenas de caráter individual mas também competitivo e se fazia necessária, por conseguinte, uma distribuição espacial que impedisse a “cola”.

Tudo o que se referia aos *materiais didáticos* e à conveniência de utilizar recursos *variados* virou letra morta. Afirmações como a de que “se utilizarão amplamente as técnicas audiovisuais”(art.18.1), ou “...se facilitará aos alunos o acesso a quantas instituições, explorações e lugares possam contribuir para sua formação”(art.18.2), ou “... as Bibliotecas, Museus, Arquivos e outras instituições científicas e culturais cooperarão para a realização dos objetivos do sistema educativo e permitirão o acesso gratuito a seus acervos documentais, bibliográficos e culturais”(art.12.3), etc., muitos docentes atuais e políticos pensarão que nunca foram escritas na qualidade de Lei. Isso demonstra como é fácil as intenções se tornarem letra morta, se não se dá atenção a outras medidas práticas e diretas.

A defesa da organização por *ciclos* tampouco passou de mais uma etiqueta para nos fazer crer que, modernizando a linguagem, se transforma a realidade.

E, certamente, também na LGE (Lei Geral de Educação) podemos encontrar uma *defesa da profissão docente*, com frases como as seguintes: “No professorado de todos os níveis recairá a *responsabilidade mais honrosa e difícil* da reforma, e sua proverbial dedicação profissional faz prever uma colaboração inteligente e decidida que permitirá alcançar os novos ideais educativos” ou “...Pretende-se também melhorar o rendimento e qualidade do sistema educativo.

Nesta ordem, considera-se fundamental a *formação e aperfeiçoamento contínuo do professorado*, assim como a *dignificação social e econômica da profissão docente*” (o grifo é nosso. Preâmbulo da LGE). Essas afirmações atualmente já nos soam gastas quando partem da Administração; em muitas ocasiões ressoam em todos os ouvidos das professoras e professores como os falsos galanteios, que são lançados aos que ocupam postos marginais, para motivá-los, acalmá-los e frear suas reivindicações com promessas que nunca chegarão a um bom termo.

Logicamente isto não quer dizer que idealizemos a chamada *Lei fascista*, pois a mesma se encontrava atada e vigiada por controles antidemocráticos como eram “a conformidade com o estabelecido nos Princípios do Movimento Nacional e demais Leis Fundamentais do Reino” (art. 1.1 da LGE).

Neste momento, não desejamos senão demonstrar que redigir e aprovar leis nunca é suficiente: é necessário um decidido esforço para fazê-las realidade. Esforço que deve ser iniciado já antes de redigir a Lei, logo que estiverem claros os diagnósticos do que se quer modificar para que o sistema educativo melhore; não se deve retardar as intervenções até a aprovação da Lei, pois isso implica atrasar a correção daquelas falhas das quais já estamos bastante seguros.

Observemos que a Lei de Reforma do Sistema Educativo está em elaboração já há dois períodos legislativos e ainda não foi aprovada; entretanto, creio que já se poderia ter tomado muitas mais medidas práticas como as de estimular a criação de materiais para as aulas, bibliotecas temáticas para uso do alunado, supressão da legislação de aprovação de livros-texto, realização e difusão de coleções de vídeos com sugestões metodológicas, elaborações de projetos curriculares, planos de formação do professorado nos próprios centros, maiores contingentes de instrutores de apoio, aprovando medidas realistas de dignificação profissional como a de tornar realidade a carreira única de docentes, etc.

Uma intervenção para melhorar a qualidade do sistema educativo centrada nos BOEs corre o perigo de ficar no nível da propaganda eleitoral, mas longe de uma implantação real.

## **O LIVRO BRANCO E O DESENHO CURRICULAR BÁSICO: SEUS PRESSUPOSTOS E SEUS ESQUECIMENTOS**

No projeto para debate do “Desenho Curricular Básico” para o Estado Espanhol se colocam, em meu modo de ver, três tipos de problemas prévios antes de entrar em uma discussão pormenorizada do que é especificado para cada nível e cada área de conhecimento e experiência. O primeiro é que esta especificação dos conteúdos que devem ser incorporados no currículo que se planificar e desenvolver nos centros escolares, vai depender também de sua aceitação pelas Comu-

nidades Autônomas com competências em educação, embora o Governo Central tenha mecanismos para sua imposição. Entretanto, de forma muito acertada, este decidiu que tal elaboração devesse partir de um pacto entre as distintas Comunidades Autônomas e o próprio governo.

Nesta dinâmica de consenso que o MEC promove, deve-se ter presente que podem interferir fatores eleitoreiros que terminem por “viciar” tal proposta. Uma estratégia de negociação dessas características corre o perigo de que cada Governo Autônomo ou Central procure forçar uma política de “diferencialismos”. Facilmente se pode cair em uma situação na qual os níveis de colaboração e aceitação estejam sempre dependendo da correlação de forças políticas existentes em um dado momento em cada Comunidade; isso converte esta classe de legislação em algo bastante frágil.

Este âmbito de decisão é o lugar onde os políticos e burocratas de plantão tendem a intervir mais, para procurar deixar alguma marca, com o que é lógico que nos volte a dúvida sobre a necessidade de especificação de conteúdos e se não seria melhor deixá-los muito mais abertos para que os professores e professoras, em colaboração com equipes de especialistas, pudessem desenvolver com maior liberdade seus currículos. Não esqueçamos, além disso, que tais listas são apenas lidas pelo professorado que, em muitas ocasiões, toma conhecimento delas indiretamente, através dos materiais didáticos que se encarregam de sua tradução prática para as aulas; esses materiais são, em uma proporção preocupante, exclusivamente os livros-texto.

Dever-se-ia perguntar também até que ponto o fato de que os currículos mínimos tivessem de ser negociados com os ‘Conselhos das Comunidades Autônomas’ já não foi a causa de que se seguisse, em grande medida, para a elaboração deste DCB, o modelo que, anteriormente, a Comunidade Autônoma Catalã havia desenvolvido; dessa forma, uma das Comunidades mais contrárias ao Governo Central não poderia colocar demasiadas críticas.

O segundo problema reside em que, neste momento, quando se colocam para debate os conteúdos culturais básicos que é necessário trabalhar nos centros docentes, tais propostas educativas especificadas para os diferentes ciclos e etapas do sistema educativo, embora suponham uma melhora importante em relação às que estão nos atuais Programas Renovados, não são, todavia, fruto de análises rigorosas da situação da realidade prática de tais programas nas escolas e institutos de todo o Estado. O sistema educativo espanhol não dispõe, até o presente, de nenhuma instituição nem de uma política de investigação educativa dedicada a diagnosticar o êxito, o fracasso ou o grau de adequação da proposta contida nos Programas Renovados.

Carecemos de estudos críticos sobre o que vem acontecendo em cada uma das áreas de conhecimento e experiências dos currículos que, nesta última década, estiveram sendo desenvolvidos nos centros espanhóis. Vemos como em outros países tais informes são realizados periodicamente e com uma participação

muito ampla de todos os coletivos implicados. Prova disso são informes como: o Cockcroft (1985) sobre o ensino das matemáticas, ou o Plowden (1967) sobre o ensino primário no Reino Unido, o Bullock (1975) em relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita da língua inglesa, o Warnock (1978) sobre a situação da educação especial, também no Reino Unido, o Swann (1985) referente à educação multicultural, o Kingman (1988) sobre a linguagem, etc. Na Espanha, esses estudos nunca gozaram de suficiente estímulo nos planos de investigação dos governos; apenas nos últimos anos se iniciou muito timidamente esse caminho, mas tais planos geralmente se referem a questões mais amplas — embora também necessárias — a exemplo dos problemas gerais das etapas educativas como a secundária (Fernández Enguita, M., 1987), o ciclo superior da EGB (Gimeno, J. y Perez, A., 1986), a problemática da educação especial, etc. Contudo, faltam, ainda, informações rigorosas sobre os conteúdos culturais que se ensinamos ou não, assim como acerca do que aprendem nossos alunos e alunas nos ciclos de etapas como a Educação Pré-Escolar, Bacharelado e a Formação Profissional.

Um terceiro problema se relaciona com a amplitude dos currículos mínimos que devem ser ditados pela Administração Educativa Central. Esses conteúdos culturais especificados no Desenho Curricular Básico, apesar de que, em geral, estejam bem colocados e redigidos, são excessivos em sua amplitude para que sejam etiquetados como “mínimos obrigatórios” para todo o Estado Espanhol. É necessário detalhar tanto esses mínimos, de forma a elaborar quatro grossos volumes somente para a Etapa Infantil, Primária e Secundária Obrigatória? Não há outra maneira de ser muito mais econômico, circunscrevendo-se exclusivamente ao essencial e imprescindível e, portanto, confiando mais na capacidade e responsabilidade dos professores e professoras? Como se pode estimular a profissionalização do coletivo de docentes e a autonomia dos centros educativos se somente sobra um lugar para a participação dos interessados (professores, alunado e os diferentes grupos sociais dessa comunidade na qual o centro está inserido)? Tenhamos presente que uma das formas mais interessantes de fomentar a participação e assunção de responsabilidades nas instituições escolares passa, irremediavelmente, por dispor de possibilidades para intervir, com espírito crítico e de colaboração, na discussão e posterior consenso acerca do que, neste centro escolar concreto, se deve ensinar e por quê.

Tal proposta tão minuciosa formulada pela Administração Central volta a cair no famoso modelo de inovação educativa “*centro-periferia*”, na qual é um pequeno coletivo (o que controla o poder) quem determina o que vale a pena, o que é a cultura indispensável para poder ser cidadão, e obriga os demais grupos que não têm esse poder a tratar de torná-lo realidade nas aulas (um outro problema é que tal seja obtido).

Outra questão que persiste na amplitude nos blocos temáticos propostos tem a ver com os anos de vigência que se calculam para esta legislação. Se a Lei

Geral de Educação está em vigência vinte anos depois de sua aprovação, é lógico pensar que essa nova legislação vá ter, como mínimo, outros vinte anos de vida, e como, por outro lado, o desenvolvimento científico e cultural das sociedades não vai se deter, é também razoável pensar que, quanto mais detalhados sejam os conteúdos culturais considerados como indispensáveis para toda a proposta curricular, muito antes será necessário modificar essa legislação a fim de atualizá-la e acomodá-la ao ritmo dos avanços que se vão produzindo na sociedade.

## **Justificações tecnocráticas no Livro Branco e no DCB**

Outro problema a ser contemplado se enraíza nas *justificações* do *Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo* e no *Desenho Curricular Básico*, e nas recomendações de caráter geral que estabelecem.

A futura Lei de Ordenação do Sistema Educativo, assim como o correspondente Desenho Curricular Básico que a acompanha, insistem excessivamente em argumentações e soluções de corte psicológico, esquecendo outras mais sociológicas e, especialmente, pedagógicas. Assim, querem-nos convencer das razões para estabelecer etapas e níveis educativos valendo-se da psicologia como argumento decisivo, quando nessa mesma ciência podemos encontrar escolas e autores para justificar coisas inclusive contraditórias. Todos sabemos que existem escolas psicológicas que, por exemplo, dizem que a criança não deve ser separada, nos primeiros anos, de sua mãe, com o que os governos que não quisessem investir em Educação Infantil se encontrariam legitimados em sua decisão; ou aquelas que dizem que o papel das mães é chave e, desse modo, propor que a educação infantil fique a cargo de mulheres sem maior preparação, pois bastaria o “instinto maternal” e isso não se aprende.

O recurso a psicologizar as questões educativas quer dizer, entre outras coisas, que os valores sociais, as dimensões culturais que consideramos importantes e as possibilidades humanas, podem ser derivadas ou estabelecidas consultando a psicologia.

Frente a uma postulação psicologizante, que se limita a traduzir princípios psicológicos em prescrições educativas, penso que seria preferível optar por uma proposta que começasse analisando as situações sociais e educativas e seus problemas mais urgentes, para, em seguida, interrogar a todas aquelas ciências que podem trazer alguma ajuda, incluída, evidentemente, a psicologia da aprendizagem e a do desenvolvimento, com o fim de selecionar delas aquelas informações e sugestões que, por sua relevância, é aconselhável ter presentes nas atuações didáticas.

É óbvio que recorrer a uma ciência com exclusividade serve, em muitas ocasiões, para disfarçar sob a capa de raciocínios científicos o que não é outra

coisa senão interesses políticos, decisões que podem beneficiar a um grande número de cidadãos e cidadãs, a coletivos sociais com interesses mais ou menos legítimos, etc, porém, ao mesmo tempo, não atentam ou não fazem suficiente empenho na defesa de grupos sociais mais desfavorecidos e marginalizados.

A linguagem da teoria e da prática da educação, como a das reformas educativas, quando se constitui recorrendo exclusivamente a uma terminologia científica e tecnicista corre vários perigos. Essa linguagem tecnocrática não apenas *define direções* em termos profundamente *anti-utópicos*, como também é incapaz de referir tudo o que atualmente fazem os administradores e o professorado no sentido de colocar em relevo os princípios e valores que estruturam suas crenças e seu trabalho. É uma linguagem que ignora sua própria parcialidade, que recusa abordar as concepções ideológicas que subjazem em sua visão de futuro, e que aparece como incapaz de compreender sua própria cumplicidade com aquelas relações sociais que subjagam, infantilizam e corrompem. É uma linguagem que, em sua busca de controle, certeza e objetividade, não pode ser vinculada com noções de solidariedade, comunidade ou vida pública. É, também, uma linguagem que reduz os administradores, professorado e estudantes a empregados e a maus teóricos, que distancia as escolas de suas conexões mais vitais com a vida pública, e que, muito freqüentemente, não só define o ensino de maneira instrumental, como também em termos do que está permitido. Desprofissionaliza-se aos professores e professoras e se empobrece o alunado, enquanto, aparentemente, se propõe seu enriquecimento (Freire, P. & Giroux, H.A., 1989).

Essa política que *não costuma tornar totalmente explícitas* suas intenções políticas e que costumamos denominar com o qualificativo *detecnocratismo* se caracteriza como não contribuindo a uma tomada de decisões sociais e econômicas tendente a diminuir ou compensar as desigualdades detectadas. Não é a política que se deve moldar à ciência, mas, ao contrário, é a ciência que deve buscar o modo de dar uma solução completa aos problemas e necessidades que nós, seres humanos, sentimos.

Argumentos tecnocráticos são, por exemplo, os que se esgrimem para justificar o início da escolarização obrigatória. Essa é defendida com base no grau de desenvolvimento alcançado pelo menino ou menina, ou, mais textualmente, argumentando que não é aconselhável começar a obrigatoriedade antes “pelo papel ainda preponderante que nesta etapa educativa (a Infantil) desempenha a família” (p.93, *Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo*, 1989). Omitem-se, assim, os condicionamentos mais econômicos como o de se ajustar às possibilidades econômicas e aos recursos materiais e humanos dos quais o Estado dispõe para proporcionar um acesso a uma educação, com suficiente qualidade, a todos os cidadãos e cidadãs.

O mesmo ocorre com as argumentações de questões *aparentemente* mais *apolíticas* como as metodológicas. Tratar de defender uma metodologia

globalizada ou integrada na educação infantil, primária e secundária, com base na estrutura psicológica do alunado é também mostrar uma insuficiência argumental do ponto-de-vista da política. Não esqueçamos que uma fragmentação disciplinar permite também ocultar problemas e soluções às questões sociais. Assim, uma determinada linha de investigação científica serve para solucionar diretamente um problema, porém pode ter aplicações, complicações e consequências mais perigosas e nocivas não fáceis de captar à primeira vista. Um exemplo temos no fato de que, para justificar a chamada “guerra das galáxias”, são estimuladas linhas de investigação de vanguarda, com grande estardalhaço publicitário e, em muitas ocasiões também, ocultando sua verdadeira finalidade. Assim como a política Taylorista na organização e produção empresarial serviu e serve para aumentar a exploração humana, da mesma forma a apresentação do conhecimento e da experiência humana ao alunado de uma maneira fragmentária e desconexa, pode ser útil para anular sua capacidade crítica.

Um documento ministerial como é o Desenho Curricular Básico, no qual se quer justificar todos os conteúdos culturais que são considerados condição “sine qua non” para se considerar uma pessoa educada, preparada para viver em uma sociedade concreta como é a nossa, não me parece muito apropriado que caia em um *discurso reducionista* preocupado quase exclusivamente por nos dizer como aprendem os meninos e as meninas, que peculiaridades psicológicas possuem, como motivá-los, etc. E isso não me parece conveniente principalmente por três razões:

1º - É uma maneira de dizer em voz alta que o próprio MEC não crê que os profissionais dedicados à educação, professores e professoras e especialistas em pedagogia e psicologia, principalmente, tenham tais conhecimentos e habilidades. Equivale a expressar veladamente uma desconfiança nas instituições de formação do professorado que, convém recordar, dependem desse mesmo Ministério de Educação ou dos Conselhos de Educação, no caso das Comunidades Autônomas para as quais já foram transferidas as competências em educação. Deter-se a proporcionar tal informação pressupõe que os destinatários desta proposta a desconheçam, em cujo caso seria mais prioritário elaborar, por um lado, um plano de urgência para modificar tais instituições de formação e, por outro, tomar uma série de medidas práticas para atualizar esse corpo docente que não conhece tais conceitos e teorias. Um discurso similar contribui para afirmar a desqualificação do professorado e para assegurar um discurso paternalista por parte da Administração que nos vai dizendo, através de documentos similares a este que comentamos, todos os conhecimentos científicos de que precisamos para desenvolver nossas tarefas de trabalho.

2º - O próprio Ministério de Educação se converte no paladino de teorias psicológicas da educação de corte construtivista que hoje são aceitas por uma maioria e que, em meu caso particular, venho defendendo faz tempo; no entanto, ninguém ignora que a liberdade de cátedra e consciência exige respeitar

aqueles outros profissionais da educação que defendem teorias diferentes, por exemplo, mais condutistas ou neo-condutistas, psicoanalíticas, etc., sempre e quando isso não comporte riscos irreparáveis na educação que alunos e alunas recebem. Além disso, nunca é demais recordar que vivemos em momentos históricos em que todas as ciências e campos de conhecimento, e concretamente os psicológicos e pedagógicos, sofrem revisões mais ou menos profundas em um ritmo bastante vertiginoso; portanto, fazer tais opções agora supõe que, talvez mais cedo do que seria desejável, se deva ir introduzindo modificações no ritmo dos avanços de tais campos de conhecimento.

Ao final das contas, o que importa nesta proposta do MEC são os conteúdos culturais com os quais acreditamos que as alunas e os alunos devam entrar em contato, em seus diferentes períodos de escolarização. As formas metodológicas e as justificativas que são empregadas devem ser fruto de recomendações das instituições de formação e atualização do professorado e da própria reflexão e experiência dos professores e professoras, e não de um Ministério.

Em geral, não creio que tenha que ser o Governo, seja qual for, que deva servir de avalista para defender ou atacar idéias científicas. A história nos recorda como, quando o Governo ou a Igreja se põem a defender algumas idéias científicas frente a outras, os resultados não costumam ter um saldo com sinal positivo para o avanço desse *corpus* de conhecimento ou para a convivência em geral.

Não faz, ainda, muitos anos, a psicologia condutista foi a linguagem técnica que serviu para avalizar uma pedagogia fortemente individualista e a-histórica e, por isso mesmo, conservadora; psicologia que, baseando-se em “despistar” o professorado frente aos verdadeiros problemas educativos, como são a análise crítica da cultura que devia ser reconstruída na escola e como contribuir para isso, chegava a assoberbá-lo com tarefas “penelopianas” de tratar de encontrar verbos suficientemente precisos que facilitassem a comprovação das condutas visíveis e mensuráveis e seu etiquetamento através de uma avaliação somativa. Esta psicologia chegou a gerar uma cultura escolar na qual se impossibilitava, de fato, a problematização dos valores que acompanhavam tais objetivos condutistas. A obsessão pela eficiência, nas palavras de J. Gimeno, impedia que as dimensões políticas e as questões morais e de valor aflorassem (Gimeno, J., 1982).

Nestas duas últimas décadas, também outra escola psicológica, a psicologia construtivista, muito mais interessante que outros modelos anteriores, corre muitas vezes o risco de servir de álibi, nas mãos dos novos gestores tecnocráticos, para políticas conservadoras. Desde o ponto de vista desta corrente psicológica, os homens e as mulheres constroem seu conhecimento através de interações com o meio e, de maneira fundamental, através dos intercâmbios com outros seres humanos. Entretanto, essa psicologia, ao se concentrar mais nos procedimentos, em como os alunos e alunas constroem e modificam seus esquemas de

pensamento, corre o risco de se crer favorecedora de práticas escolares mais neutras. As crenças, os interesses dos diferentes grupos sociais, os dos próprios docentes e do alunado, correm o perigo de ser silenciados se unicamente nos concentramos neste construtivismo psicológico. As condições sociais nas quais esses sujeitos vivem e interagem, as causas disso, a forma pela qual se pode gerar uma práxis e uma consciência transformadora, etc, são, muitas vezes, questões relegadas nos momentos de reflexão teórica ou são enunciadas esquematicamente, como frases tópicas que, porém, as pessoas não chegam a compreender, de forma que não sentem a mesma necessidade de aprofundar e estender-se em seu esclarecimento.

Quando se utiliza com uma grande ênfase esse modelo psicológico construtivista, cai-se na pretensão de elaborar um modelo educativo de corte universalista, mais preocupado em obter uma validação em qualquer comunidade ou contexto social. Tem-se, então, a necessidade de não se colocar todas aquelas outras questões referentes às relações sociais nas escolas, ao valor das definições que as instituições educativas fazem do que é aprendizagem, aos problemas de autoridade, legitimidade e controle das dimensões culturais e, por conseguinte, de valor, que se fixam cotidianamente nas escolas e salas de aulas. Não se problematiza se existem ou não variações — e a causa delas — nas concepções do que se considera conhecimento válido, do que é o trabalho escolar, suas implicações para outras dimensões sociais; também não se questiona como as condições externas às escolas influem nas próprias instituições educativas, como as ideologias profissionais e como os próprios professores percebem as demandas da comunidade; quais são, como se manifestam e produzem as contradições dentro das interações cotidianas nos centros escolares, etc.

3º - Existe uma demora preponderante em explicações e argumentações psicológicas, detendo-se menos no exame das pedagógicas e desconsiderando, de maneira praticamente total, o que hoje se agrupa sob a denominação de sociologia do currículo.

No escasso espaço dedicado a falar dos supostos sociológicos de currículo, chega-se a reconhecer que “a escola tem um *forte caráter conservador* na medida em que se limita a reproduzir as relações sociais existentes”(o grifo é meu; p.25 do *Desenho Curricular Básico. Educação Primária, 1989*), não se detendo, entretanto, a desenvolver mais extensamente um aspecto que deveria ser a obsessão de qualquer governo progressista. Se a educação não pode compensar plenamente as desigualdades sociais, pode, entretanto, atenuá-las de alguma forma e, o que é muito importante, contribuir para criar uma consciência coletiva preocupada em lutar contra qualquer situação de marginalidade e desproteção.

Este lapso ideológico nas análises do DCB (Desenho Curricular Básico) é também responsável pelo fato de que, no momento de considerar os tratamentos da diversidade — a “*diversidade dos alunos*” (p.44, *op.cit.*) e das alunas,

essa se restrinja à “capacidade para aprender e a motivação para aprender”, definida desde a psicologia, caindo em uma explicação escapista que não se atreve a falar claramente de como os conteúdos culturais e os valores contribuem continuamente para diferenciar e estabelecer barreiras entre os variados grupos de estudantes.

Recorre-se demasiadamente a implícitos, a dar por sabidas coisas que a prática demonstra que são o verdadeiro calcanhar de Aquiles das práticas escolares. Pelo contrário, todo o DCB (Desenho Curricular Básico) enfatiza muito mais e se detém, sem se preocupar em encher folhas e folhas, em explicar e exemplificar o que são os diferentes conceitos psicológicos e alguns pedagógicos que o texto destaca. Curiosamente, tais conceitos, em sua maioria, já apareciam na Lei Geral de Educação elaborada pelo governo de Franco. Deste modo, se demonstra uma vez mais a forma como a psicologia, quando é utilizada sozinha, serve para disfarçar problemas ou, pelo menos, para dizê-los de forma tão suave que ninguém os percebe.

Se existe algo de que todas as tecnocracias abusam é precisamente da *psicologização dos problemas*. Essa é uma maneira de desviar a atenção dos verdadeiros problemas, na medida em que, embora em algumas ocasiões uma leitura muito atenta permita descobrir que eles “podem” estar ali, é tal a sutileza empregada na argumentação que a maioria das pessoas não chega a se sentir informada sobre eles. Uma prova disso está em que, aos autores de uma Lei como a de 70, elaborada em uma Ditadura, não lhes importou recorrer a terminologias como aquelas que agora voltam a se concretizar e, logicamente, a se atualizar.

Essa *psicologização da política educativa* elaborada pelo MEC transparece também quando se determina que tipo de profissionais compõe as chamadas “*equipes de ajuda à experimentação curricular*”, onde aparecem como membros, além do professorado, os “psicólogos, sociólogos e assistentes sociais” (p.213 do Livro Branco) e se produz um esquecimento, a meu modo de ver dificilmente justificável, dos *pedagogos*.

Um panorama como este talvez não reflita outra coisa senão uma maneira de tomar carona no que vem se chamando o *pensamento pós-moderno*, onde os disfarces e/ou a debilidade das argumentações servem como suporte de políticas de feição imobilista, especialmente no que se refere à garantia de igualdade de oportunidades ou, falando mais claramente, à defesa de todos os seres humanos desfavorecidos e marginalizados pelas formas dominantes de organização social.

## **Esquecimentos ideológicos no Livro Branco e no DCB**

Em nome de uma “modernização” do sistema educativo, existe uma tendência a dar por estabelecido que existe uma coincidência no que este termo

representa, a assumir de maneira implícita que todos os grupos sociais têm uma visão consensual dos valores e interesses que guiam o progresso e que toda a sociedade coincide na definição do que é o “progresso”. Logo, se isso é assim, o que resta a fazer é um problema técnico: achar os meios para veicular essas idéias de modernização que vão contribuir para melhorar qualitativamente o sistema.

A cultura da escola é, entretanto, de feição bem mais tradicional, sobretudo se estabelecemos comparações com a forma com que esses campos culturais ali reconstruídos estão na sociedade, e, neste caso, trata-se de que um Estado, de forma um tanto paternal, aposte em especificar e avaliar o que pode ou não valer dentro das aulas, servindo-se, para isso, de sua capacidade para legislar.

Na hora de educar, parte-se sempre de que existe algo de valor que consideramos que o alunado necessita conhecer ou desenvolver. Por conseguinte, será obrigatório parar para refletir sobre as *implicações ideológicas* dos conhecimentos culturais e das habilidades que julgamos necessário favorecer, assim como sobre as estratégias de ensino e aprendizagem que são mais coerentes com os objetivos propostos. É precisamente nessas dimensões que a política educativa deveria se deter para argumentar e explicar melhor.

Se os objetivos da educação vão na direção de contribuir para formar pessoas ativas, críticas, democráticas e solidárias, o Governo necessita explicitar claramente que grupos de cidadãos e cidadãs se vêm encontrando em franca desvantagem dentro dos centros educativos e das salas de aula, e por que e como se pode contribuir para minorar semelhantes injustiças para com tais coletivos sociais. É nesses diagnósticos e nas propostas subseqüentes que a marca política dos governos deve ser notada.

Um governo de esquerdas deve insistir muito mais nas dimensões sociológicas do currículo, em denunciar como funcionam o currículo explícito e oculto para reforçar desigualdades sociais, como se legitimam certas formas culturais e se desqualificam ou ignoram outras, como se produz o fracasso escolar, a que coletivos sociais afeta e até que ponto é um fracasso verdadeiro ou um fracasso artificial que serve para legitimar formas e grupos culturais e econômicos, como se volta as costas à realidade, como se propagam o sexismo, o racismo, e em geral as falsas expectativas e os preconceitos que costumam funcionar *contra os grupos sociais mais desfavorecidos*. É aqui que é urgente concentrar os esforços, se não queremos estar favorecendo os de sempre e tratando de convencer os demais de que, se não têm êxito, a culpa não é do sistema educativo e social, mas deles mesmos.

Este reducionismo nas análises pode afetar de uma maneira muito importante o êxito de algumas das propostas mais valiosas de Lei. Assim, a Lei de Reforma e o próprio Desenho Curricular Básico põem grande ênfase na *compreensividade*, ou seja na não separação em especialidades durante toda a escolarização obrigatória, até os dezesseis anos; porém, o êxito de uma medida

tão *progressista* como é essa vai ser condicionado pela interdependência de, ao menos, três variáveis:

1. Da acomodação das propostas de trabalho às capacidades e interesses das alunas e alunos; do respeito e da adequação à estrutura psicológica dos diferentes alunos — ponto este sobre o qual incide muito a proposta do Desenho Curricular Básico.
2. De um corpo de profissionais capazes de trabalhar com metodologias didáticas e de avaliação adequadas, assim como de uma disponibilidade de recursos materiais (bibliotecas, meios audiovisuais, oficinas, laboratórios, etc.) suficientes.
3. Da *cultura que se valorize*, que se construa e reconstrua nos centros educativos — aspecto este praticamente ignorado na proposta e que, creio, merece uma reflexão em um documento que vem firmado por um governo socialista.

Não podemos esquecer que no sistema educativo atual a cultura que se trabalha vem enviesada por dimensões de classe social, de gênero, de raça, de conflito entre nacionalidades, etc, e isso merece uma consideração, principalmente em um documento onde o peso da psicologia é tão preocupante. São especialmente os livros-texto os encarregados de enviesar e manipular a realidade, ao concentrar-se em determinadas interpretações da realidade e ocultar outras, ao prestar atenção em certos fenômenos, teorias e valores e ignorar outros, etc.

Não podemos passar por alto pelo fato de que realidades culturais tão importantes como as do *mundo gitano* não aparecem contempladas nestes documentos de política educativa; entretanto, é um coletivo de alunos e alunas que está presente nos atuais centros de ensino do Estado Espanhol, e que deveria estar ainda mais, já que este grupo social ainda tem, na atualidade, uma falta de escolarização notável. Como vamos interessar esse estudantado “gitano” pela vida escolar, quando se encontram aqui frente a uma realidade estranha que os ignora e que, além disso, muitas vezes contribui para propagar uma boa quantidade de preconceitos sobre suas formas de vida e seus valores?

Os valores dessa raça são algo a que é necessário prestar maior atenção. A escola tradicional algumas vezes ignora toda esta cultura, e, em outras, apresenta todo o *gitano* como um estigma, algo que é preciso ocultar ou exterminar. Tenhamos presente que ainda neste mesmo ano, 1989, 24,7% do alunado espanhol e 16,3% do professorado pensam que os *gitanos* não são cidadãos espanhóis, conforme as conclusões de uma investigação que o antropólogo T. Calvo, da Universidade Complutense de Madrid, apresentou nas IX *Jornadas de Enseñantes con Gitanos*, desenvolvida em Zaragoza. Este mesmo professor constatou que, uma vez revisadas 41.000 páginas de livros de texto das diferentes etapas do sistema educativo espanhol, EGB, BUP, e Formação Profissional, apareciam tão somente 17 citações sobre a minoria *gitana* e referidas aos séculos XVI e XVII.

Essa política de “desviar”, com base em falsas expectativas, os membros desse coletivo para as aulas de educação especial, deveria ser decididamente revisada e freada.

Um Desenho Curricular Básico deve dar atenção, de forma muito detalhada, a todo o tratamento das *questões multiculturais*; esboçar como se produzem as discriminações neste âmbito, como podem ser prevenidas e corrigidas, etc. Uma sensibilidade política mínima seria suficiente para se dar conta desse esquecimento e propugnar uma série de *medidas práticas* capazes de reorientar e atenuar esta situação.

Algo similar ocorre com as *culturas das nacionalidades* que integram o Estado Espanhol. Nos materiais educativos que são moeda de uso corrente dentro de nossas escolas, os ocultamentos, quando não as deformações, que se encontram sobre o que é Galícia, o País Basco, os Países Catalães, Canárias, etc., exigem uma advertência importante. Os atuais livros-texto, aprovados pelo Ministério de Educação e os Conselhos das Comunidades autônomas, não cuidam adequadamente dessas temáticas. Parece que é como se aceitassem a existência de uma cultura universal e a-histórica, à margem das realidades concretas, uma espécie de “cultura imaculada”; isto, no fundo, favorece unicamente uma reprodução das desigualdades e conflitos atuais.

Até o presente, nos materiais curriculares de uso mais freqüente, quando são apresentados dados referidos às realidades idiossincráticas das nacionalidades do Estado Espanhol, esses são expostos sem desenvolver, em forma de “pílulas” ou descontextualizados. Quanto às questões de maior atualidade, como podem ser os conflitos lingüísticos, os problemas e reivindicações culturais e socio-econômicas ligadas à especificidade de cada Comunidade Autônoma, é bastante comum torná-las óbvias. No caso de algum livro-texto optar por tocar alguma dessas questões, costuma fazê-lo de maneira tão condensada que sua utilidade se limita à de cumprir os requisitos mínimos necessários para responder exclusivamente em um ou outro concurso de televisão.

Um DCB (Desenho Curricular Básico) proposto pelo Governo do Estado necessita enfatizar tais problemas e não deixá-los exclusivamente ao arbítrio dos Conselhos das Comunidades Autônomas. Todos os alunos e alunas do Estado precisam de conteúdos culturais que os/as ajudem a compreender esta forma de organização do Estado, para que os preconceitos acerca de cada uma das nacionalidades, por parte dos que não são membros delas, possam desaparecer, e a compreensão, respeito e colaboração entre os diferentes povos chegue a ser a norma. As professoras e os professores precisam também de ajudas para colaborar nesta tarefa, e na redação definitiva desses documentos é preciso que tais ajudas sejam contempladas.

A *discriminação sexista* é, também, algo sobre o que os projetos em debate do Ministério de Educação e Ciência passam rapidamente por alto, apenas em duas linhas. Nesse sentido torna-se paradoxal que um organismo governamen-

tal como o Instituto da Mulher não tenha mais influência em documentos programáticos de nível educativo, como são esses acerca da cultura imprescindível para alguém poder ser considerado capacitado para atuar como cidadão e cidadã responsável, livre e solidário/a, o que, no fundo, é a outra maneira de chamar os Currículos Mínimos que obrigatoriamente se estabelecem para o conjunto do Estado Espanhol. Essa “cultura sem poder”, que é a feminina, necessita de esforços claros e não meramente implícitos, para que seja factível recuperar um valor que lhe é negado. As práticas rotineiras do dia a dia nas aulas seguem reforçando uma cultura da superficialidade, na hora de refletir sobre o lugar da mulher no mundo.

Nos últimos anos, o Instituto da Mulher vem chamando a atenção, com grande insistência, para a discriminação que, por razões de gênero, se está favorecendo através dos *materiais, metodologias e formas de avaliação* dos currículos que se desenvolvem no interior das salas de aula. Para isso, convoca ajudas para a investigação, elabora informes e recomendações, penso que de forma muito acertada. Entretanto, a essas questões tão vitais para favorecer uma autêntica igualdade entre as pessoas e que deveriam ser parte importante das notas que mais claramente deveriam identificar uma política socialista, apenas se dá uma atenção mínima. Inclusive uma recomendação tão clara como a que vem fazendo esse Instituto, e em geral quase todas as organizações progressistas do mundo, que é a de cuidar a linguagem, preocupando-se em deixar manifesta a existência do mundo masculino e do feminino, nesses documentos constitui caso omissio “*em nome da simplicidade do texto*” (p.18.DCB), conforme nota de pé de página do Desenho Curricular Básico; no Livro Branco, nem sequer uma nota explica o esquecimento.

Temos um sistema educativo em que os estereótipos sexistas cruzam a imensa maioria do material didático que existe nos centros e salas de aula das escolas, umas vezes em forma de texto, outras, de imagem ou gráfico; em muitas ocasiões, de maneira explícita e, em outras, mais implícita, tratando de passar despercebidos, mas sempre surtindo efeito. Nas mesmas áreas de conhecimento e experiência, e nas disciplinas que ocupam a vida cotidiana dos centros docentes, as atividades e formas de trabalho propostas, contribuem, em muitas ocasiões, a determinar para o dia de amanhã formas sexistas de escolha e organização das profissões e ocupações de trabalho e de lazer. Os chamados currículos ocultos jogam quase sempre contra a mulher e, certamente, sem plena consciência por parte do próprio professorado. É, portanto, obrigação do Ministério de Educação e Ciência denunciar e dar os passos necessários para tratar de corrigir tais disfunções no sistema educativo; necessita, entre outras medidas, sensibilizar e preparar os professores e as professoras para que possam cuidar de suas comunicações verbais e não verbais, das atividades que planejam, tanto acadêmicas como extra-escolares, dos materiais que sugerem, das formas de avaliação, etc., em relação a essa problemática. O próprio MEC tem obrigação de vigiar os

materiais que são aprovados e/ou comercializados para serem usados nas aulas e alertar para que não incorporem mensagens sexistas, se, efetivamente, quer cooperar em garantir uma igualdade de oportunidades para as meninas e os meninos.

Outro tanto poderíamos dizer sobre as peculiaridades que comporta a atenção ao *mundo rural*. Não podemos passar por alto pelo fato de que a escola reproduz um mundo exclusivamente urbano, em regra geral. Por isso, penso que um documento de caráter programático, como esse, deve deter-se muitíssimo mais em tratar esta problemática, especificar como a escola atual está difundindo modelos urbanos e, ao mesmo tempo, apresentando a sociedade rural como algo exótico, “bucólico”, ignorando as características e os problemas idiossincráticos que políticas excessivamente urbanas contribuem para criar e/ou incrementar.

O mundo dos subúrbios e periferia das grandes cidades é outra das realidades que, aos olhos da escola, tampouco parece existir. A cultura criada nesses âmbitos, a chamada “cultura popular”, da qual fazem parte expressões tão ricas como as que se condensam sob a etiqueta de “culturas juvenis”, é também ignorada, quando não castigada, pela cultura acadêmica.

A chamada igualdade de oportunidades não deixará de ser um slogan vazio, a menos que todas essas dimensões cheguem a se converter em verdadeiras obsessões merecedoras de atenção por parte das políticas de qualquer governo que se quiser fazer merecedor da etiqueta de progressista, e mais ainda se a que aspira é a de socialista.

E é óbvio que, de um discurso predominantemente de corte psicológico, mais centrado em um indivíduo “universal”, descontextualizado em suas dimensões mais sociais e históricas, sem falar muito claramente de realidades e problemas como são esses a que vimos fazendo referência, não se pode dizer que vai no caminho da conquista de tais méritos.

## **CONCLUSÃO: APESAR DISSO, HÁ ESPERANÇAS**

Levamos muitos anos com promessas ministeriais de estimular a renovação em educação, de melhorar a qualidade do que se vem fazendo no interior das instituições educativas, e se corre o perigo de cansar o professorado, na medida em que unicamente lhe ofereçamos discursos com linguagens mais ou menos técnicas e atualizadas. Discursos e linguagens que a princípio desconcertam e geram alguma curiosidade, até que se percebe que não são outra coisa senão linguagens, sem o acompanhamento de recursos suficientes para traduzir tais mensagens para a prática.

Vivemos em um Estado onde a escola segue permanecendo um tanto isolada de seu entorno. São muito poucas as atividades que se realizam fora dos

muros do centro escolar e inclusive quando essas têm lugar, em não raras ocasiões, dificilmente se incorporam de forma totalmente coerente, como seria desejável, no continuum do currículo que se desenvolve nas salas de aula. Embora seja cada vez maior o número de escolas que incluem em seu trabalho curricular as visitas a museus, zôos, praias e montanhas, fábricas, mercados, praças, etc. (e considerando que o problema da responsabilidade penal parece estar já solucionado), ficam entranhas importantes, ainda, sem solução, como são os custos que tais visitas acarretam, sobretudo se as instituições escolares não estão nos centros urbanos em que tais ofertas se encontram. Até o momento, é bastante frequente que os custos econômicos tenham que sair do bolso das famílias, pois não é fácil que, dos escassos recursos de que dispõem os colégios e institutos, possam ser separadas verbas para cobrir tais deslocamentos. É digno de assinalar que já bastantes administrações estão começando a atender essas demandas, porém é necessário que a Administração Educativa se manifeste com maior ênfase acerca da necessidade de sair mais das salas de aula.

Também é preocupante a insuficiência de dotações de bibliotecas, laboratórios, oficinas com um instrumental adequado, ginásios polidesportivos cobertos (especialmente no norte da península onde a chuva costuma inutilizar em muitíssimas ocasiões o pouco espaço de que as alunas e os alunos dispõem para jogos e esportes), etc.

É necessário, além disso, estimular as empresas editoriais a publicar alguns materiais educativos que até o momento não vêm fazendo. As bibliotecas de sala de aula só existem em nossos centros educativos e costumam estar equipadas de maneira bastante deficitária, a não ser no âmbito da literatura infantil e juvenil, onde é necessário reconhecer o enorme esforço de edição que nos últimos anos se vem fazendo e que já está dando bons frutos (cada vez se editam mais e melhores obras literárias, tanto em suas dimensões de qualidade literária como de apresentação em um formato atrativo). Creio que neste momento as inovações educativas mais frequentes e interessantes estão girando ao redor da literatura infantil e juvenil, as quais coincidem com este “boom” editorial.

Entretanto, carecemos de uma oferta de obras de divulgação nos restantes âmbitos do conhecimento e da cultura. É difícil encontrar coleções de divulgação com diferentes níveis de aprofundamento e com suficiente qualidade. As monografias e revistas dedicadas à história, geografia, matemática, música, pintura e escultura, física, química, educação para a saúde, ecologia, pacifismo, etc., com uma linguagem e um nível adequado ao alunado dos diferentes níveis do sistema educativo, e especialmente do Ensino Primário, é algo que está ainda por ser conseguido e é aqui que está uma das principais chaves para uma transformação da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por outra parte, é também necessário fazer um grande esforço na formação e atualização do professorado, para que os recursos de que já se dispõe e os que possam ir aparecendo, sejam empregados de forma a deles tirar o máximo rendi-

mento; que seu uso se converta em algo cotidiano e necessário para poder reconstruir o conhecimento e a experiência humana. Hoje podemos ver como existem colégios de EGB que possuem laboratórios, mais ou menos bem equipados, cuja existência se reduz a um espaço físico com um letreiro na porta de acesso, e cujo interior, porém, é praticamente desconhecido e misterioso para os alunos e alunas; também existe um que outro centro que dispõe de uma biblioteca, cuja utilização, entretanto, é muito escassa. É claro que se as práticas educativas que têm lugar no interior das salas de aula não necessitam desses recursos, deles não se tirará partido, embora lá estejam.

Neste momento, a proposta da Lei de Ordenação do Sistema Educativo nos é apresentada acompanhada de uma memória econômica e com promessas de que, por dinheiro, não vai parar. Essa é uma notícia muito importante para a educação no Estado Espanhol e devemos procurar fazer com que tal promessa se cumpra. Não podemos deixar passar mais tempo esperando.

A direita política vai atacar a Lei, especialmente em um de seus aspectos mais progressistas: o alargamento da compreensividade até os 16 anos; está, também, fazendo críticas para obter mais dinheiro para seus centros privados, etc. É necessário que a esquerda e todos os setores progressistas do Estado defendam uma Lei que, em linhas gerais, tem uma dimensão progressista e a terá muito mais, se, depois de finalizado o debate, forem incorporadas as críticas que aqui esboçamos, se o discurso for refeito, especialmente no Desenho Curricular Básico, e se se insistir em colocar o sistema educativo a serviço de uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Deve-se fazer ver ao Governo que não pode cair em contradições em seu próprio discurso. Assim não é gratuito que, por um lado, se fale de incrementar os orçamentos econômicos destinados à educação e, por outro, se fale de “ajuste”. Como esquecer que, neste mesmo ano, um dos cortes orçamentários mais duros afetou o próprio Ministério de Educação e Ciência, e, muito especialmente, as verbas destinadas à Formação do Professorado? Não creio que isso esteja de acordo com a intenção de dar credibilidade à Reforma.

É necessário exigir que todas as medidas progressistas que aparecem por escrito nos documentos em debate se traduzam na prática e não se transformem em letra morta; é uma responsabilidade histórica da esquerda e de todos os grupos progressistas do Estado.

#### Referências Bibliográficas

- CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION. *Children and their Primary Schools. Plowden report*. London: HMSO. 1967.
- COCKCROFT, W.H. *Las matemáticas sí cuentan. Informe cockft*. Madrid, Serviço de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1985.

- DEPARTAMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. *A language for Life. Bullock Report*. London: HMSO. 1975.
- DEPARTAMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. *Special Educational Needs. Warnock Report*. London. HMSO. 1978.
- DEPARTAMEN OF EDUCATION AND SCIENCE. *Education for All. Swann Report*. London: HMSO. 1985.
- DEPARTAMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. *Teaching of English Language. Kingman Report*. London: HMSO. 1988.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona: Laia. 1987.
- FREIRE, P., y GIROUX, H. A. Pedagogy, Popular Culture, and public Life: an Introduction. In: GIROUX, H.A. & SIMONS, RI (Eds) *Popular Culture. Schooling & Everyday Life*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc. 1989.
- GIMENO, J. *La pedagogia por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata. 1982.
- GIMENO, J., y PEREZ, A. *Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB (3 vols)*. Madrid: MEC-CIDE. Informe de investigación sin publicar. 1986.
- MEYER, J.W., y ROWAN, B. Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*. nº 83, pp. 340-363. 1977.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Ley General de Educación*. Madrid: El Magisterio Español. 1970.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Libro Blanco ara la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC. 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: Mec. 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: MEC. 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. 2 vols. Madrid: MEC. 1989.
- POPKEWITZ, TH. S.; TABACHNICK, B. R. y WEHLAGE, G. *The myth of Educational Reform. A Study of School Responses to a Program of Change*. Madison: The University of Wisconsin Press.

Publicado originalmente em *Sociedad, Cultura y Educación*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) - Universidade Complutense de Madri. Madri, 1991.

**Tradução de Rosa M. Hessel Silveira. Revisão de Norma Regina Marzola.**

Jurjo Torres Santomé é professor da Universidade da Coruña - Espanha.

Endereço para correspondência:

Universidade da Coruña

Facultad de Ciencias da Educación

Departamento de Pedagogía e Didáctica

Elviña s/n - 15071 - A Coruña - Espanha.