



20(1):199-227
jan./jun. 1996

ENTREVISTAS¹

Cesar Coll José Gimeno Sacristán

Introdução

Está em discussão, atualmente, a implantação dos chamados “Parâmetros Curriculares Nacionais”, um conjunto de padrões curriculares, elaborado pelo Ministério de Educação para orientar o ensino básico em todo o país. Sabe-se que esse projeto oficial está inspirado em experiências semelhantes realizadas em outros países, notadamente aquela que se levou a efeito na Espanha, em anos recentes. Parece que a reforma curricular espanhola é, no momento, o principal produto de exportação cultural daquele país, na medida em que está servindo de inspiração para reformas semelhantes em vários países da América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e possivelmente outros de que não se tem notícia. Uma das figuras centrais da reforma educacional espanhola é o professor César Coll, a mesma pessoa que hoje percorre a América Latina, prestando assessoria e conselho às equipes reformadoras desses vários países, incluindo o Brasil, onde sua influência se dá, sobretudo, através da intermediação da filha do atual Presidente da República, Beatriz Cardoso, e da *Escola da Vila*, escola privada que serve à elite paulistana.

Sem querer reduzir a dimensão e as implicações das reformas educacionais a fatores pessoais e individuais, *Educação & Realidade* julgou importante tornar um pouco mais visível o papel específico exercido pelo professor César Coll na reforma espanhola e na sua exportação para o Brasil. Por essa razão e sem entrar numa avaliação desse papel, transcrevemos aqui a entrevista de César Coll à revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía* (n. 215, 1993). Como contraponto, uma vez que nesse processo de exportação ficamos conhecendo (mal) apenas um lado da questão, publicamos também uma entrevista realizada pela mesma revista (n. 221, 1994) com o professor José Gimeno Sacristán, figura também central no processo de reforma espanhola, mas com uma posi-

1. A entrevista com César Coll foi originalmente publicada no n.º 215 (ano de 1993) da revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía* e a entrevista com J. Gimeno Sacristán no n.º 221 (ano de 1994) do mesmo periódico.

ção e um posicionamento bastante diferentes.

Com a publicação dessas entrevistas, esperamos estar contribuindo para a construção de uma visão mais contextualizada dos processos pelos quais se efetua uma operação de transplantação cultural tal como a que está corporificada nos chamados “Parâmetros Curriculares Nacionais”.

César Coll

Pergunta - Quando e como o senhor começou a interessar-se pela Psicologia Educacional?

CC - Se tivesse que situar a origem do meu interesse pela Psicologia Educacional num momento e lugar exatos, escolheria sem dúvida os anos de permanência em Genebra, entre 1972 a 1977, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, e no Centro Internacional de Epistemologia Genética. No entanto, a minha formação e o meu trabalho durante esse período não estiveram relacionados diretamente com a Psicologia Educacional, e sim, com a Psicologia e a Epistemologia Genética, e com a metodologia da pesquisa psicológica.

Naquela época começava a manifestar-se com força a necessidade de abrir a teoria genética ao estudo dos aspectos mais dinâmicos do funcionamento intelectual. Bärbel Inhelder, Herminia Sinclair e Magali Bovet acabavam de concluir suas pesquisas sobre a aprendizagem de estruturas operatórias; Inhelder estava encaminhando um projeto de pesquisa sobre as estratégias intelectuais; os temas de pesquisa do Centro Internacional de Epistemologia Genética giravam em torno de aspectos de funcionamento cognitivo: a abertura de novas possibilidades durante o desenvolvimento, as relações entre o possível e o necessário; a dialética do desenvolvimento. Christiane Gilliéron havia concluído seu trabalho sobre as defasagens horizontais e havia ressaltado a importância dos conteúdos concretos no funcionamento das estruturas intelectuais; Vinh Bang prosseguia seus esforços em construir uma teoria psicopedagógica inspirada na Psicologia e na Epistemologia Genéticas. Neste contexto, pareceu-me que os processos educacionais e, mais concretamente, os processos escolares de ensino e aprendizagem eram um campo particularmente apropriado para estudar o funcionamento cognitivo. A oportunidade de participar disso me foi proporcionada por Androula Henriques Papert, com quem comecei a colaborar em um projeto de pesquisa sobre o ensino das ciências experimentais na Escola Primária, do qual surgiria posteriormente meu trabalho de tese de doutoramento.

Na realidade, olhando para trás, naquele momento nossa aproximação era mais própria de uma Psicologia Genética aplicada à educação do que de uma Psicologia da Educação em sentido estrito. Só mais adiante, quando me incor-

porei à Universidade de Barcelona e encarreguei-me do ensino da Psicologia da Educação na Faculdade de Psicologia, comecei a conscientizar-me da necessidade de fazer uma mudança, uma ruptura epistemológica, nesse sentido. No entanto, acredito que foi durante aquele trabalho que começou a despertar realmente meu interesse por esta área de estudo, de indagação e de intervenção, a meio caminho entre a Psicologia e a teoria e a prática educacionais, que é, no meu modo de ver, a área própria da Psicologia da Educação.

Conte algumas experiências formativas que lhe tenham marcado especialmente.

CC - Os anos em que estive trabalhando na Universidade de Genebra como professor-assistente de Inhelder, Bang e Gilliéron, e como colaborador de pesquisa no Centro Internacional de Epistemologia Genética com Piaget, são os que marcaram mais profundamente minha trajetória intelectual, profissional e pessoal. Deram-me a possibilidade de crescer, formar-me no quadro de uma escola de pensamento que elaborou um dos edifícios conceptuais e explicativos mais sólidos e coerentes da Psicologia contemporânea. E deram-me, além disso, a possibilidade de concluir esta aprendizagem pela mão de um dos mestres excepcionais.

O importante, verdadeiramente, contudo, não foram os conhecimentos que aquela experiência me permitiu adquirir. Na realidade, o mais formativo foi a exposição contínua a um ambiente e a alguns modelos de comportamento na docência e na pesquisa, que se caracterizavam pela exigência, a coerência com alguns princípios explicativos e, muito especialmente, o compromisso intelectual.

Ali aprendi, por exemplo, as vantagens de se dispor de um quadro teórico potente quando se aborda um novo problema; ou a conveniência de, uma vez escolhida uma direção de reflexão e indagação, explorar a fundo suas possibilidades e segui-la até suas últimas conseqüências, antes de abandoná-la. Também aprendi que o trabalho em equipe, a perseverança e a tradição em uma certa direção do trabalho, assim como a permeabilidade para assimilar e integrar os pontos de vista e questionamentos diferentes dos nossos, são ingredientes essenciais da tarefa científica. Outra experiência formativa muito importante para mim durante esses anos foi o trabalho como docente na Universidade Operária de Genebra. Impulsionada por um núcleo pequeno e entusiasta de exilados, e com o apoio de algumas organizações sindicais e partidos políticos espanhóis, ainda ilegais naquele momento, de alguns partidos políticos e sindicatos suíços e de outras organizações, a Universidade Operária oferecia cursos de alfabetização para os imigrantes que queriam aprender a ler e escrever em castelhano, cursos de francês para eles e seus filhos, e também cursos de preparação para obter o grau escolar e para apresentar-se aos exames de bacharelado, exames

que eram convocados anualmente pelo Consulado Espanhol e que eram realizados por uma banca que vinha expressamente da Espanha para este fim. Apesar de eu ser professor, nunca havia tido a oportunidade de exercer o magistério. Ali pude fazê-lo, ensinando crianças e adultos a ler e a escrever e também dando aulas de língua e literatura, de latim e de filosofia de bacharelado, por vários anos.

O clima que se respirava na Universidade Operária era muito especial. Davam-se e recebiam-se aulas, mas também era um lugar de encontro e reunião, com um forte componente de solidariedade e apoio mútuo, além de servir, logicamente, como cobertura para atividades e mobilizações de natureza política que, de acordo com a legislação suíça, eram definitivamente proibidos para os imigrantes. O que me chamava atenção era a atitude respeitosa frente ao saber e ao conhecimento que, amiúde, demonstravam os alunos que, ao fim da sua jornada de trabalho, iam à Universidade operária. E também, sua vontade e motivação por aprender em condições que, como se pode imaginar, não eram, em absoluto, as mais propícias.

Foi, para mim, um excelente contraponto formativo à atividade docente e de pesquisa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e no Centro de Epistemologia Genética. Eram dois mundos completamente diferentes. Por um lado, a reflexão, a análise, a pesquisa, o gosto pelas indagações teóricas e o relativo distanciamento dos problemas cotidianos impostos, e talvez, exigidos pelas tarefas universitárias. Por outro lado, a urgência desses mesmos problemas e a urgência por solucioná-los, a existência de condições pouco propícias para abordá-los, a vontade de mudar as coisas, a necessidade da ação e o compromisso que isso implica. Eram dois mundos certamente diferentes, mas os dois pareciam-me e parecem-me atrativos e apaixonantes.

Poderia comentar algumas razões do auge da Psicologia da Educação, nos últimos anos, na Espanha?

CC - As razões são possivelmente, de ordem bem diversa. O auge da Psicologia da Educação é consequência do auge experimentado pelo conjunto da Psicologia a partir dos anos 70. E este, por sua vez, não é alheio ao fato de que os estudos de Psicologia nas universidades espanholas aparecem e generalizam-se num momento histórico caracterizado pela busca de novos referenciais de pensamento, pela influência de outros países, onde o desenvolvimento da Psicologia tenha sido constante a partir de princípios do século e, sobretudo, pela reivindicação social de novos serviços e que se faz extensiva à atenção psicológica.

Esta reivindicação manifesta-se com força especial no campo educacional. Foram os anos em que algumas prefeituras, sob pressões das associações de pais, de associações de professores e outros movimentos de base, encaminham serviços psicopedagógicos ou psico-sócio-pedagógicos de âmbito municí-

pal, suprindo, dessa maneira, carências que eram responsabilidade, de fato, da administração educacional. Estas iniciativas, junto com o encaminhamento dos Serviços de Orientação Escolar e Vocacional e, posteriormente, a criação das Equipes Multiprofissionais, abriram importantes expectativas de trabalho aos novos licenciados e licenciadas em Psicologia, e contribuíram indiretamente para solidificar os grupos e equipes de pesquisa que começavam a trabalhar em diferentes universidades espanholas na área da Psicologia da Educação. A demanda social e a existência de um número relativamente importante de postos de trabalho teve, a meu juízo, uma importância considerável no crescimento e desenvolvimento da Psicologia da Educação em nosso país. Pensemos, por exemplo, que em um lapso de vinte anos a presença de profissionais da Psicologia no sistema educacional passou de excepcional a quase habitual. Ou que, segundo dados relativamente recentes, entre 40% e 60% dos psicólogos que exercem atividade profissional trabalham no campo da educação.

Quais são, segundo sua opinião, os atuais desafios mais significativos da Psicologia da Educação em nosso país?

CC - Como dizia, no transcorrer de apenas 20 anos, a Psicologia da Educação experimentou um crescimento espetacular em nosso país. Constituíram-se nas Universidades e em outras instituições equipes e grupos de pesquisa cujas contribuições são, neste momento, pelo menos quanto à qualidade, perfeitamente homologáveis em nível internacional. Ao mesmo tempo, cresceu de maneira importante o número de profissionais da Psicologia Escolar e da Psicologia da Educação, e seu trabalho recebe hoje, em termos gerais, uma ampla aceitação, sendo percebido como um fator essencial para o adequado funcionamento do sistema educacional. A consolidação desse crescimento enfrenta dois desafios urgentes, um interno, por assim dizer, e outro externo.

Começando pelo interno, acredito que, apesar dos esforços realizados neste sentido, continua existindo ainda um afastamento, quando não uma clara separação, entre a Psicologia da Educação que é ensinada e é pesquisada nos departamentos universitários, e a Psicologia da Educação que se pratica nas escolas, os institutos e os serviços psicológicos e psico-pedagógicos. É bem verdade que este distanciamento talvez seja muito menor no caso da Psicologia da Educação que em outras áreas ou disciplinas educacionais, mas ainda entendo excessivo. É necessário aproximar mais a docência e a pesquisa universitárias aos problemas reais e concretos da prática profissional, tanto quanto revisar e enriquecer periodicamente esta prática com as novas questões teóricas e metodológicas que estão se produzindo e que, em geral, encontram nos departamentos universitários seu caminho natural de penetração.

Quanto ao segundo, desafio acredito que neste momento a Psicologia da Educação tem suscitado um problema de relação epistemológica e institucional

com outras disciplinas acadêmicas e outras áreas da prática profissional, problema que se deve enfrentar e resolver com urgência. A Psicologia da Educação configurou-se em nosso país como uma disciplina e como uma área de intervenção que, sem que isso signifique uma renúncia a buscar seus referenciais teóricos e metodológicos no conhecimento psicológico, centraliza cada vez mais seus esforços na análise e explicação dos processos educacionais e na resolução dos problemas que surgem durante seu desenvolvimento. Por ser uma disciplina e uma área de intervenção, centralizada quase exclusivamente no aluno, aquele com problemas e dificuldades de aprendizagem, passou-se a ocupar mais de como os alunos se situam e se relacionam que com o resto de elementos presentes em todo o processo educacional. A imagem do psicólogo escolar como um mero aplicador de testes e provas psicométricas, como diagnosticador, é uma imagem na qual quase ninguém se reconhece, apesar de estar arraigada na sociedade e embora esporadicamente surjam vozes tentando agitá-la.

O interesse crescente da Psicologia pelos processos educacionais logicamente a tem levado a convergir, às vezes, na escolha dos problemas e temas de estudo e no espaço da prática profissional, com outras disciplinas educacionais e com outros profissionais da educação. Esta convergência que no início, penso, ninguém pode deixar de valorizar como positiva, criou e está criando, no entanto, receios e tensões institucionais e reflexos corporativos por vários lados que chegam, inclusive, às vezes, a adotar uma roupagem de discurso teórico, que é necessário superar. O caminho a ser seguido, pelo menos no que se trata da Psicologia da Educação, não deve retroagir novamente ao campo do estritamente individual, ou seja, ao aluno com problemas e dificuldades de aprendizagem, mas em assumir plenamente, e com todas as conseqüências, que seu campo de estudo e de intervenção é lugar de confluência de múltiplas disciplinas e diversos profissionais, e que para continuar na elaboração de uma teoria educacional sólida e rumo a uma prática educacional melhor é imprescindível a colaboração de todas as disciplinas e a atuação coordenada de todos os profissionais.

Em meados dos anos 80, a Administração da Catalunha encomendou-lhe um informe técnico, de onde sairia, de certa forma, o atual Desenho Curricular Básico (DCB). Fale-nos um pouco no que consistiu e como funcionou sua colaboração com o Governo catalão.

CC - A minha colaboração com o Departamento de Ensino da Administração da Catalunha iniciou-se antes, lá por 1982 ou 1983, com um pedido de Sara Maria Blasi que na época, era Diretora-Geral de Ensino Primário e de Climent Giné, responsável técnico-pedagógico, naquele momento, pelos temas de educação especial na Direção Geral. Tratava-se de adaptar uma proposta de Desenho Curricular para a elaboração de Programas de Desenvolvimento Individual, publicado pelo hoje desaparecido Instituto Nacional de Educação Especial. O grupo que recebeu o encargo entendia que, na perspectiva de uma política de integração

dos alunos com necessidades educacionais especiais, era contraditório propor um currículo especial diferente do currículo ordinário. Em contrapartida, sugeriu que era conveniente iniciar a revisão do currículo ordinário e dotá-lo da suficiente flexibilidade e abertura, para que fosse convenientemente adaptado no caso destes alunos. Pia Vilarrubias, Jaime Sarramona e eu próprio recebemos a tarefa de fazer um relatório para desenvolver esta proposta. O resultado foi um documento mais breve, de umas 40 folhas aproximadamente, no qual apresentávamos algumas das idéias que logo dariam lugar ao modelo utilizado para a elaboração dos *Desenhos Curriculares da Catalunha*.

Ao mesmo tempo, iniciou-se o processo de revisão dos programas do ciclo superior da Educação Geral Básica. O Departamento de Ensino convocou para esta tarefa grupos de professores das diferentes áreas e também um grupo de psicólogos e de pedagogos em funções de apoio aos professores. Logo tornou-se evidente a necessidade de se assegurar a coerência das propostas, de que os grupos de professores encarregados de revisar os programas se pusessem de acordo sobre algumas questões básicas, tanto de tipo psicopedagógico e didático como de estrutura, de terminologia e de apresentação. As sugestões que apresentamos no relatório antes mencionado serviram como ponto de partida e, depois de comprovar a utilidade para o objetivo pretendido, recebi o encargo de desenvolvê-las, concretizá-las e dar-lhes uma fundamentação teórica adequada. No verão de 1985, escrevi o Marco Curricular para o Ensino Obrigatório, que seria publicado, no ano seguinte, em catalão, pelo Departamento de Ensino (D.E.) e, pouco depois, com ligeiras modificações, em castelhano, com o título de *Psicología y Curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*.

Mais tarde, minha colaboração com o D.E. centralizou-se, sobretudo, nas tarefas de assessoria aos diferentes grupos de professores que elaboraram as propostas curriculares seguindo o modelo adotado e, esporadicamente, de relatório e revisão das propostas elaboradas. Assim também, a partir do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona do qual era professor, participava ocasionalmente em atividades de informação e de formação, organizadas em função do Marco Curricular do D.E. Esta participação, se bem que com menor intensidade, manteve-se até o meu afastamento da Universidade em 1992, para incorporar-me ao meu trabalho atual no Ministério da Educação.

Depois, o MEC acolhe sua proposta curricular e a incorpora ao processo de reforma. Qual foi, exatamente sua função de assessoria durante esse período, até a sua incorporação no cargo atual?

CC - Sendo Álvaro Marchesi sub-diretor-geral de Educação Especial do MEC, havia tido a oportunidade de colaborar, junto com outros colegas, no planejamento e acompanhamento da avaliação do programa de integração de

alunos com deficiências físicas, psíquicas e sensoriais. Posteriormente, quando Marchesi foi nomeado Diretor-Geral de Renovação Pedagógica, tomou a iniciativa de constituir um grupo de reflexão e discussão, com a finalidade de avaliar se convinha ou não enfrentar uma reforma global do sistema educacional a partir da revisão das diferentes reformas parciais iniciadas nos anos anteriores, dentre elas a reforma experimental do ciclo superior da Educação-Geral Básica, a reforma do Ensino Médio, o plano experimental da Educação Infantil, e o já mencionado programa de integração de alunos com necessidades educacionais especiais. Deste grupo participavam pessoas que, naquela ocasião, trabalhavam no Ministério e outras externas ao mesmo. Dentre as primeiras, o próprio Álvaro Marchesi, Alfredo Fierro, Elena Martín e Ángel Rivière; dentre as segundas, José Gimeno Sacristán, Ángel I. Pérez Gómez, Jurjo Torres, Jesús Palacios e eu próprio. Também participou, em algumas reuniões, Julio Carabaña.

O grupo trabalhou durante praticamente todo um ano, ou talvez um pouco mais, em reuniões que ocorriam a cada duas ou três semanas. Havia um ambiente de reflexão e discussão muito aberto e francamente estimulante. Depois de uma enumeração dos principais problemas detectados e das questões gerais, começamos a elaboração de documentos internos, que discutíamos a fundo, e voltávamos a reelaborar, para depois submetê-los a nova discussão e assim sucessivamente. Álvaro Marchesi vinculava o que ali se discutia e propunha com as instâncias de decisão política do Ministério. Finalmente, e como resultado pelo menos em parte do trabalho deste grupo, o MEC apresentou em 1987 o documento intitulado *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para el debate*, que é antecedente imediato do Livro Branco e, posteriormente, da LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional). Lembrando a pergunta anterior, com relação a experiências formativas marcantes, acredito que esta é, sem dúvida, uma que deixou em mim profundas marcas. É difícil achar um qualificativo que faça justiça ao muito que aprendi de todos os que participaram naquelas reuniões.

Se bem que ao tema do currículo, ou melhor dizendo, ao enfoque curricular, concedia-se uma atenção limitada no *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, as cinco poucas páginas recolhiam alguns dos questionamentos expostos no *Marco Curricular para o Ensino Obrigatório* que, naquela ocasião, já estava sendo praticado na Catalunha, para a elaboração das propostas curriculares dos diferentes níveis do ensino não-universitário.

Depois da apresentação pública do documento e durante o período de debate do mesmo, constituiu-se, dentro da Direção-Geral de Renovação Pedagógica do MEC, um serviço específico, dirigido por Elena Martín, com a responsabilidade de elaborar as propostas curriculares. Alguns componentes do grupo original, precisamente Jesús Palacios, Jurjo Torres — por um curto período de tempo — e eu próprio, começamos a colaborar em tarefas de assessoria e apoio a esta atividade. Uniram-se a nós alguns colegas de Barcelona que aceitaram

colaborar no empreendimento: Luis del Carmen, Maria Teresa Mauri, Isabel Solé e Antoni Zabala.

Quando os professores das diferentes áreas e matérias que formavam o grupo começaram a tarefa, defontraram-se com o mesmo problema que havia sido colocado há alguns anos na Catalunha aos professores encarregados de revisar os programas do nível superior de EGB (Educação Geral Básica): para ter segurança na coerência e na continuidade das propostas curriculares das diferentes áreas, era preciso que se colocassem minimamente de acordo sobre algumas questões básicas, tanto do tipo psico-pedagógico e didático, como de estrutura, de terminologia e de apresentação. Lembro que houve uns meses de incertezas e depois de explorar diversas possibilidades, optou-se por utilizar, com algumas modificações de certa importância, o modelo do *Marco Curricular para o ensino obrigatório*.

Foi então que recebi o encargo, juntamente com Elena Martín, da direção técnica do processo de elaboração do Desenho Curricular Básico (DCB) de Educação Infantil, Educação Primária e Educação Secundária Obrigatória, que seria apresentado em 1989, para debate e discussão, juntamente com o *Livro Branco para a Reforma do Sistema Educacional* e o *Plano de Pesquisa Educacional de Formação do Professorado*. Minha participação no processo de elaboração do DCB foi novamente uma experiência pessoal apaixonante e de grande valor formativo. Os professores encarregados de elaborar as propostas das diferentes áreas, que foram especialmente selecionados por seu conhecimento e domínio das mesmas, assim como pela sua reconhecida experiência docente e sua trajetória profissional, concluíram o encargo recebido em apenas um ano. Não só fizeram seu *Marco Curricular para o Ensino Obrigatório*, mas também, no processo, contribuíram muito para enriquecê-lo e preencher algumas das lacunas que havia em sua versão original.

O grupo que havia contribuído na elaboração do Projeto para a Reforma do Ensino continuou se reunindo e trabalhando durante o período de elaboração do Livro Branco, se bem que com intensidade menor que na fase anterior. No que me diz respeito, depois da publicação do DCB, minhas funções de assessoria ao Ministério foram individuais e bastante esporádicas, até a minha incorporação à Direção-Geral de Renovação Pedagógica em julho de 1992.

O DCB tem sido criticado, por alguns setores, por ser muito psicologista e por não atender suficientemente aos problemas sociais, culturais e políticos do currículo. E também por seu caráter excessivamente intervencionista e regulador das idéias que devem ser introduzidas nas escolas. Que opinião merecem estas críticas?

CC - Em relação à crítica de que o DCB é muito *psicologista*, acredito que é preciso começar diferenciando entre o modelo de currículo que se utilizou para elaborá-lo, ou seja, o *Marco Curricular para o Ensino Obrigatório* com as

modificações que, como já comentei, foram introduzidas no mesmo; o DCB em sentido estrito, ou seja, as propostas curriculares que foram apresentadas para o debate em 1989, e os Ensinos Mínimos e os Currículos oficiais finalmente estabelecidos. A diferença é importante porque acredito que a crítica não pode aplicar-se por igual nos três casos.

Começando pelo *Marco Curricular* tal como foi publicado em catalão e posteriormente em castelhano, é evidente que nele se desenvolve, sobretudo, a fundamentação psicopedagógica, embora se atribua às fontes disciplinares e sócio-antropológicas uma função muito importante e se lhes reserve um papel de primeira ordem na elaboração das propostas curriculares, mas elas certamente não são objeto direto de análise e é verdade que “os problemas sociais, culturais e políticos do currículo” não são tratados. Neste sentido, poderia concordar com a crítica, se bem que, sem dúvida, seria mais acertado dizer que é muito “psicologista” e *também* muito “pedagoga”, não apenas o primeiro.

Digo “poderia”, no condicional, porque creio que é preciso situar o *Marco Curricular* no contexto no qual se elaborou, e levar em conta para o que foi elaborado. Como assinalo antes, não se tratava de elaborar uma teoria do currículo, nem de fazer uma proposta abrangente que levasse em conta todas as facetas, dimensões e planos do currículo. Tampouco tratava-se, em princípio, de fazer livros sobre o currículo. Se fosse o caso, não usaria o condicional para reagir à crítica. Na verdade, tratava-se de fazer algo muito menos ambicioso, mais prático e com um fim mais concreto: responder a uma necessidade apresentada por uma série de professores de diferentes áreas que, como especialistas nessas áreas, estavam elaborando algumas propostas curriculares. Essa necessidade, naquele momento, era de natureza essencialmente psicopedagógica, e o *Marco Curricular* tratava de responder a isso. Suponho que a necessidade era essencialmente esta porque os professores, como especialistas em suas respectivas áreas, conheciam suficientemente a fundamentação disciplinar das propostas que estavam elaborando e, como profissionais da docência que também eram, dispunham de elementos suficientes de reflexão e análise sobre os problemas sociais, culturais e políticos das mesmas.

A prova de que isto era realmente assim é que no DCB, ou seja, nas propostas curriculares que finalmente foram elaboradas pelos professores encarregados de fazê-las e que foram submetidas posteriormente ao debate, aparecem explicitamente formulados, nas introduções de todas e em cada uma das áreas, os elementos de análise disciplinar e sócio-antropológico que as fundamentam. Se a isto acrescenta-se que o DCB foi submetido a debate, durante um pouco mais de um ano, e que em nenhum momento restringiu-se esse debate aos aspectos técnico-pedagógicos do mesmo, mas, como realmente aconteceu, levantaram-se, no transcorrer do mesmo, questões relativas ao sentido, à finalidade e à função de muitas das propostas nele contidas, então se compreenderá que não posso concordar com a crítica que menciona.

Outra coisa, e talvez seja essa a origem da crítica, é que, seja qual for a razão, e isso eu não a discuto, alguns setores preferiam que não existisse o DCB, nem Ensinos Mínimos nem Currículo Oficial algum de natureza prescritiva. Ou que se julgue, e com isso eu concordo, que a discussão sobre os problemas sociais, culturais e políticos do currículo não teve a intensidade e a profundidade que gostaríamos. Ou mesmo que se esteja em desacordo com o resultado do debate e com os Ensinos Mínimos que finalmente foram estabelecidos a partir do mesmo.

Mas isto me leva diretamente à segunda crítica de que falava. Este assunto foi discutido amplamente e, como podemos lembrar, havia duas posições opostas: os que pensavam que estabelecer um DCB, mesmo aberto e flexível, é em última instância uma prática intervencionista que atenta contra o exercício profissional da docência, e os que pensavam que fazer um currículo aberto e flexível, mesmo que fosse em grau mínimo, poderia acabar gerando discriminações entre os alunos e poderia acabar sendo impraticável para um setor muito amplo do professorado. As duas posições continuam existindo e é lógico, portanto, que se mantenham as críticas, tanto a sinalizada, como as de sentido oposto, diante da solução finalmente adotada. De minha parte, continuo pensando que a solução é equilibrada, é realista, porque leva em conta a tradição da qual viemos e a situação em que nos encontramos, e aposta claramente numa direção: a de uma maior autonomia curricular das escolas e das equipes docentes. O tempo dirá se a prudência foi excessiva. De qualquer forma, por enquanto, a experiência dos últimos anos com o encaminhamento dos processos de elaboração dos projetos curriculares, que começaram a ser implantados pela Reforma nas escolas, não parece apoiar a opinião de que o currículo oficial, pelo menos o estabelecido pelo MEC, para ser aplicado em sua área de gestão direta, seja percebido pela maioria do professorado como excessivamente fechado e intervencionista.

Como o Sr. vê o estado atual de aplicação e desenvolvimento da Reforma, tanto nos seus aspectos estruturais quanto curriculares? Que prioridades estão sendo atendidas e que perspectivas e dificuldades vê para o futuro da Reforma?

CC - Acredito que ainda é muito cedo para fazer uma avaliação do conjunto da aplicação da Reforma. Corremos o risco de fazer afirmações gerais, injustificadamente autocomplacentes ou críticas, a partir de avaliações que, neste momento, só podem ser parciais. Temos apenas dois anos de aplicação generalizada da Educação Primária, três de aplicação progressiva da Educação Infantil, e dois de implantação antecipada da Educação Secundária Obrigatória, do Bacharelado e de alguns ciclos formativos de Formação Profissional em um certo número de Institutos. Com esta experiência, penso que o razoável é fugir de avaliações contundentes e pouco matizadas sobre uma reforma cujo objetivo último é in-

duzir alguns processos de mudança qualitativa, nos quais os resultados quase nunca são imediatos nem espetaculares. Dito isto, sem ânimo nenhum de evitar a pergunta, tentarei comentar de maneira breve como vejo a situação.

No que diz respeito ao novo ordenamento do sistema educacional e aos aspectos estruturais da Reforma, produziu-se, como se sabe, um atraso no calendário de implantação inicialmente previsto. Este atraso, porém, não afeta o prazo total de tempo estabelecido na LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional), que continua sendo de dez anos a partir da sua promulgação em 1990. Não quero, com isto, negar a transcendência deste fato e o efeito desmotivador que pode chegar a ter sobre um setor mais ou menos amplo do professorado e da sociedade no seu conjunto. Não é positivo para a Reforma, como não o é para nenhuma reforma, educacional ou de outra natureza, que sua implantação coincida com um momento de crise econômica. Negar esta evidência não conduz a nada. Não obstante, e partindo deste princípio, o novo calendário de implantação não deve ser interpretado de nenhuma maneira, a meu juízo, como uma renúncia diante das dificuldades trazidas pela situação econômica, mas como a vontade de concentrar os recursos disponíveis para honrar os compromissos estabelecidos na LOGSE. Manter o calendário inicial sem poder fazer o esforço orçamentário necessário para isso, teria sido ao final muito mais negativo para os próprios objetivos da Reforma.

Por outro lado, a mudança do calendário não afeta significativamente a maioria das medidas qualitativas da Reforma, que são atendidas com prioridade. Neste sentido, as ações empreendidas (formação permanente do professorado, apoio à elaboração de materiais didáticos e curriculares e à realização de projetos de inovação educacional, implantação do *Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação*, continuação do processo de implantação da LOGSE, criação do “Departamentos de Orientação” nas escolas que antecipam a Educação Secundária Obrigatória, apoios em atenção à diversidade e à escolaridade de alunos com necessidades educacionais especiais) não só prosseguem no ritmo previsto mas têm-se incrementado de maneira significativa, com o conjunto de medidas referidas à organização dos centros docentes que o Ministério apresentou recentemente e que começarão a ser aplicadas de forma imediata. Quanto aos aspectos curriculares, remeto-me ao artigo que preparamos, Elena Martín e eu, e que foi publicado no número anterior de *Cuadernos de Pedagogia*. Nele se apresentam informações bem detalhadas, com a correspondente avaliação, neste sentido.

Que dificuldades vejo no futuro da Reforma? São as que cabe esperar que surjam logicamente no decorrer de um processo de mudança que, desde o início, tem-se colocado, com a convicção de que era necessário ir à raiz dos problemas e que, por isso, nos obriga a todos (administração, professores, alunos e sociedade em geral) a mudar nossos esquemas sobre a educação escolar e a mudar nossa maneira de atuar neste campo. Por isso, e para dizê-lo sem eufemis-

mos, vejo muitas dificuldades. Pensar que se podem mudar os esquemas e as formas de atuar, e com eles uma parte de nossa cultura pedagógica, sem ter que superar dificuldades importantes, parece-me francamente ilusório. Não conheço nenhum processo de reforma, que supôs mudanças em profundidade na educação ou em qualquer outra área da atividade humana, que tenha sido concluído sem ter que afrontar e superar dificuldades importantes. Em consequência, a dúvida não é se vamos encontrar ou não dificuldades, pois vamos continuar encontrando-as com toda segurança, mas se seremos capazes de enfrentá-las e resolvê-las para ir avançando na direção sinalizadas pelos objetivos da Reforma.

E nesse ponto minha opinião é que podemos ser otimistas. Só é preciso para isso que se dêem condições mínimas, que tampouco são tão difíceis de conseguir. Por exemplo, que estejamos atentos às dificuldades que surgem, sem cair na tentação de negá-las, como se sua aparição fosse algo intrinsecamente negativo que convém minimizar, mas tampouco cair na tentação de maximizá-las e utilizá-las como argumento para atingir a credibilidade da Reforma no seu conjunto; que tenhamos presente, ao afrontar essas dificuldades, não só os inconvenientes e os prejuízos conjunturais que possam supor sua superação, mas também as carências, limitações e imperfeições do ponto de partida e os objetivos que dão plenitude de sentido ao esforço que realizaremos, ou então, que a sociedade em seu conjunto valorize e apóie adequadamente a imensa e complexa tarefa a ser concluída pelos profissionais da educação, para responder às expectativas e exigências de qualidade que ela mesma deposita no sistema educacional. São condições, tal como as dificuldades previsíveis, que nos afetam a todos, nos interpelam a todos e que, de uma ou de outra forma, em diferentes áreas de responsabilidade, todos os que formam parte da comunidade educacional devemos ajudar a criar.

Que opinião merecem as 77 medidas de qualidade do ensino apresentadas recentemente pelo MEC? Destacaria alguma em particular?

CC - São um conjunto de medidas que devem ser interpretadas, a meu ver, no contexto da aposta na qualidade de ensino formulada pela LOGSE. É amplamente conhecido o fato de que a Lei introduz uma série de mudanças de grande alcance na estrutura e no ordenamento de todos os ensinos, exceção feita do universitário. O que talvez não seja tão conhecido é que a Lei apresenta e justifica essas mudanças como um instrumento a serviço de uma maior qualidade educacional. Tanto é assim que o título quarto da Lei, dedicado por inteiro à qualidade de ensino, manda literalmente que os poderes públicos prestem uma atenção prioritária aos fatores suscetíveis de favorecer essa qualidade, e faz uma detalhada enumeração dos mesmos. As 77 medidas apresentadas pelo MEC em janeiro articulam-se precisamente ao redor destes fatores. Eu as vejo, por-

tanto, como um desenvolvimento, uma concretização ou um aprofundamento, segundo o caso, do estabelecido na LOGSE. Neste sentido, não só não constitui em uma retificação do rumo da Reforma, como se tem sinalizado, talvez com excessiva rapidez, algumas vezes, pois são uma manifestação inequívoca do compromisso com a mesma. Creio, além disso, que essa manifestação, ao produzir-se em um momento particularmente difícil de crises econômicas, nada propício para a implantação da Reforma, adquire uma particular relevância e pode contribuir para neutralizar o possível efeito desalentador produzido pelo atraso do calendário.

Ao tratar-se de medidas que desenvolvem, concretizam ou aprofundam, conforme os casos, o que estabelece a LOGSE, são de natureza e alcance diversos. Às vezes, limitam-se simplesmente a anunciar a amplitude de atuação do que já está em ação, como acontece com a maior parte das medidas relativas à formação permanente do professorado, à autonomia curricular e aos apoios externos. Em outros pontos, no entanto, introduzem novidades importantes, como no caso da autonomia organizativa, da direção e da administração das escolas, das perspectivas profissionais do professorado ou da função de inspeção. Se tivesse que destacar medidas particulares, mencionaria duas que refletem bastante bem, no meu entender, o espírito de conjunto que preside a iniciativa. A primeira é a que menciona a possibilidade de que o quadro de pessoal das novas escolas possa ser ocupado, em parte ou na sua totalidade, por equipes de professores da mesma zona ou local, com um projeto educacional elaborado previamente. A segunda é a que fixa o compromisso do MEC em avaliar o cumprimento das decisões finalmente adotadas em torno dessas medidas e em difundir os resultados entre a comunidade educacional, antes que finalize o ano 95-96.

Além das medidas particulares, eu destacaria o objetivo que persegue o conjunto dos mesmos, que não é outro que o de levar à prática o princípio de autonomia institucional dos centros docentes estabelecidos pela LOGSE. É preciso reconhecer que se deram passos bastante significativos para uma maior autonomia pedagógica e curricular. No entanto, os avanços têm sido, até agora, muito menores no que concerne à gestão organizativa, administrativa, econômica e de recursos humanos. As medidas apresentadas são, neste sentido, um conjunto de propostas para ir avançando também nesta direção. Mas, junto a este objetivo, que se traduz no próprio título do documento, *Centros Educativos e Qualidade do Ensino*, acho que é preciso destacar outros três pontos que constituem outras tantas chaves para valorizar o alcance do documento. O primeiro é a vontade de que o avanço se produza na medida de um modelo de escola assentado nos princípios de participação e gestão democrática, tal como foi estabelecido pela LODE (Lei Orgânica do Direito à Cidadania). O segundo é a convicção de que uma maior autonomia dos centros docentes só conduzirá a uma melhoria real da qualidade de ensino, na medida em que ao mesmo tempo se garante, por um lado, uma maior co-responsabilidade dos diferentes setores da comunidade

educacional e, por outro, um maior controle social sobre seu funcionamento. O terceiro é a decisão de aplicar o princípio de discriminação positiva aos centros docentes que acolhem setores dos alunos em uma clara situação de desvantagem, por razões de tipo pessoal, social ou cultural, com a finalidade de que uma maior autonomia não conduza, ao final, nestes casos, a um empobrecimento da oferta educacional e a uma diminuição da qualidade de ensino.

José Gimeno Sacristán

Pergunta - Como entraste no mundo da educação? Cita algumas experiências, acontecimentos, pessoas, leituras, etc, que te influenciaram de forma especial.

JGS - De uma forma muito simples: um caso típico da sociologia da profissão docente em nosso país e em outros. Eu estudei Magistério como uma saída profissional de nível médio, segura para pessoas que vivem em pequenas províncias e sem muitos meios para deslocar-se para outro lugar. Diante da falta de outras possibilidades no lugar em que estudávamos, não podíamos aspirar a nenhuma outra coisa. Era uma opção que me atraía, no entanto, porque tinha várias referências familiares. Minha trajetória acadêmica de bolsista levou-me depois à universidade. Pelo mesmo caminho de bolsista cheguei até o doutorado, e logo depois a trabalhar na universidade.

Não tive leituras nem encontros maravilhosos que me *convertessem*. As preocupações sociais, políticas e educacionais encontrei-as, fundamentalmente, na universidade paralela que foram os companheiros e o ambiente de um colégio de Madri para professores e filhos de professores. Nos bastidores das livrarias, nos intercâmbios com os amigos e, mais tarde, nas saídas ao exterior, encontrei material para alimentar preocupações. A universidade, em minha especialidade, rendia pouco, no momento em que eu estudei.

Nos primeiros anos do Governo socialista foste assessor do então ministro José Maria Maravall. Como valorizas aquele momento? E como julgas a evolução da política educacional do Governo de 1982 a 1992?

JGS - Foram momentos muito intensos. A batalha política, sem trégua aos vencidos, centralizava-se em torno da LODE (Lei Orgânica do Direito ao Ensino), que monopolizava todos os esforços. Debatia-se o financiamento do ensino privado com fundos públicos e o controle democrático do sistema escolar. Era uma luta clara entre o progressismo secularizador e os interesses econômicos e ideológicos dos de sempre, que jogaram pesado naquela ocasião. Já se

comentava, naquele momento, que o que tornava a LODE progressista era, sobretudo, aquela oposição.

O clima político era inseguro; o dia 23 de fevereiro estava próximo e a ascensão do partido socialista era a grande prova da transição democrática. Na educação travava-se uma das lutas ideológicas mais emblemáticas da alternativa ao franquismo institucionalizado. A pressão em alguns meios de comunicação e as manifestações às portas do Ministério eram preocupantes para mim, pois chamavam-me a atenção a agressividade, a tergiversação dos argumentos. Por exemplo, propor a participação de todos no controle das escolas ou entregar fundos públicos aos colégios privados era qualificado como contrário à liberdade de ensino. Essa agressividade contrastava com a falta de mobilização do sistema público, como se não houvesse suficiente consciência daquilo que estava em jogo.

Eu creio que tudo aquilo marcou muito a linha política durante uma longa etapa, e esgotou bastante os conteúdos e esforços para uma política de transformação coerente e contundente. Com o olhar de hoje, se poderia dizer que não houve uma trégua para se questionarem outras coisas. Iniciaram-se, por exemplo, as reformas experimentais para mudar qualitativamente o sistema, com mais boa vontade do que com rigor, coordenação, meios ou previsão de recursos.

Para dizer a verdade, creio que não se questionaram desde o princípio as bases para se renovar qualitativamente o sistema, embora se tivesse iniciado certos programas, como o programa compensatório, as escolas móveis e as reformas experimentais mencionadas. O partido socialista tinha um programa bem concebido para transformar a estrutura do sistema quanto ao financiamento e à democratização do sistema, mas não se tinha experiência, nem sensibilidade suficiente, nem uma política articulada para uma transformação interna. Temos um sistema com falta de qualidade, embora eu saiba muito bem que com isso manipulamos uma dimensão incomensurável. Não se atacou, por exemplo, a reforma do professorado, que era básica. Eu, concretamente, colaborei na elaboração de um projeto alternativo de formação e aperfeiçoamento do professorado, que se desenvolveu tarde e apenas superficialmente. Criaram-se os CEPs (Centros de Professores), contra várias pressões, mas não se lhes deu um lugar claro em uma política geral de mudança. Hoje, puseram os professores a trabalhar na divulgação das “linguagens da Reforma” e lhes estão dando muitos “certificados de mérito”.

Fale-nos um pouco mais da formação do professorado.

JGS - A formação inicial, dez anos depois, não sofreu alterações. Era preciso estimular o professorado, para incorporá-lo a um processo de transformação que questionasse sua forma de ser profissional, e creio que não se acertou nessa tarefa. Era necessária uma política de longo prazo, ambiciosa e valente.

Esqueceu-se, creio que por muito tempo, a reivindicação de um corpo único de educadores que, entendido como desafio a médio e longo prazo, daria muitas oportunidades em um momento de estancamento da expansão do sistema.

Cometeu-se, a partir de 1984, uma série de erros importantes. Caiu-se no erro político de implantar, de surpresa, um modelo de carreira docente sem havê-lo discutido publicamente, com um esquema bastante burocratizado, que foi rejeitado pelo professorado (a famosa adicional XV). A greve de alunos do Ensino Médio veio alertar sobre problemas básicos de recursos, a serem resolvidos. A greve posterior de professores os distanciou definitivamente da política educacional do Governo.

Estes desencontros fizeram com que se desconfiasse dos projetos de transformação que viriam depois. Creio que essa etapa repercutiu decisivamente no ceticismo com que se acolheu depois a LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional). A aprendizagem que se extraiu a partir desses conflitos era clara: as reformas desgastam; agitar o sistema pode causar perturbação; a política para a transformação desgasta aqueles que se dedicam a ela. Por isso, para desenvolvê-la com menos conflitos, buscou-se o consenso e o vôo rasante, a Reforma fez-se mais pragmática e menos ousada. Hoje, creio que a Reforma se limita à questão da gestão e à introdução de uma nova linguagem. O menor impulso político, ao se abordarem temas de fundo, fica encoberto uma vez mais pelo verbalismo tecnocrático.

Muitos de nós julgarão a etapa 82-92 pelo que pode e devia fazer, mais do que por aquilo que se realizou. O que não nos deve fazer esquecer que, em geral, houve êxitos importantes e positivos. Pode ser que começemos a tomar consciência deles quando outras políticas puderem ressaltar sua importância, sobretudo se continuar aumentando a erosão das idéias e dos recursos que sustentam o Estado de Bem-Estar e a justiça distributiva. Talvez a descrença atual se deva ao fato de se haver esperado demasiado daquilo que poderia ter sido.

Em diversos de teus escritos e intervenções públicas te mostras especialmente crítico com a Reforma e o DCB (Desenho Curricular Básico). Poderias sintetizar o sentido e o conteúdo dessas críticas?

JGS - É um assunto no qual é difícil ser conciso se se quiser esclarecer alguma coisa.

Em primeiro lugar, o *especialmente crítico* é exagerado. Creio que tem existido bastante passividade e consenso ao mesmo tempo, destacando-se mais, assim, as poucas discrepâncias. Os canais para se realizar um debate, sobre aquilo que o país coloca em jogo com uma reforma, têm sido escassos e têm estado sob controle.

Um projeto de reforma complexo oferece muitas propostas, certas ausências, muitas referências e múltiplas justificativas. É fácil concordar com alguma

delas e não fazê-lo com outras. Parece-me que o correto, então, é não fazer apologia de qualquer reforma; considero que é mais sadio entender de diferentes maneiras as coisas, discordar em alguma coisa. Criticar é uma coisa própria dessa realidade plural. O poder não gosta da discrepância e os portadores e guardiães da *boa nova* têm outros interesses, é óbvio. É preciso lembrar, para relativizar, que estamos em uma democracia e que houve e haverá outras reformas. Como prevenção, direi que é preciso ver em que medida a Reforma será concluída e saber até que ponto já se conhecem algumas impossibilidades. A transformação não consiste em anunciar um projeto, mas em proporcionar os meios e as condições para que seja possível realizar o que se anuncia.

Sempre que fiz manifestações públicas disse que a extensão da obrigatoriedade, com as peculiaridades de fazê-lo sob um sistema integrado, ainda que moderado, suprimindo a via dupla aos 14 anos, determinando que entre os 12-14 anos os professores sejam licenciados, são conquistas importantes. O mesmo se pode dizer da reestruturação da Formação Profissional e de algum outro ponto. Somente por isso, se ela fosse cumprida e bem realizada, já se justificaria a LOGSE na história deste país. São posições que defendo desde que se propôs o primeiro *Projeto para a Reforma*, tornado público pelo Ministério de Maravall, em junho de 1987. E recorro que nesse livro se propunham algumas posições alternativas sobre certos temas, sobre os quais o Ministério tinha dúvidas, que felizmente não saíram depois. Por exemplo, naquele momento, o Ministério queria que os professores da etapa 12-14 fossem formados em cursos de magistério e não licenciados, mas havia medo das reações. Tampouco todo o mundo tinha claro que a obrigatoriedade tinha que chegar até os 16 anos, por exemplo. Havia a opção dos 15 anos. Alguns de nós defendíamos o que saiu ao final. Creio, pois, que apoiamos aspectos essenciais desta lei, mas não a forma de apresentá-la nem as condições de sua implantação.

O DCB (Desenho Curricular Básico), perdoem-me, é um assunto absolutamente menor, do qual se fez um alarde desmesurado. Digo isso não porque pense que a reforma do currículo não fosse necessária nem o continue sendo, mas porque não é a forma de abordá-la. E quero deixar claro, porque sobre isso há confusão, às vezes provocada, que não tive absolutamente nada a ver com isso.

Penso que o debate do DCB tem vários planos de análises — e falar por meio de siglas me incomoda bastante. Surgiu e foi submetido à discussão já pronto, em um momento de indecisões, em um momento no qual não havia segurança sobre se iria adiante ou não o Projeto geral de Reforma. Sem mais discussão, nem avaliação das possibilidades, decidiram desde muito cedo aplicar o esquema elaborado por César Coll para a Catalunha. Deu-se muita ênfase a isso, que monopolizou praticamente o conteúdo do que ia ser a Reforma para os professores, e se deixaram de fora outros temas; por exemplo, passou-se ao largo da reforma do professorado (sua formação e a carreira docente), do fra-

casso escolar, de algumas reformas experimentais que não tinham saída, da transformação das escolas, etc. Do ponto de vista político, creio que se quis dar a aparência de uma transformação qualitativa, que não poderia ser obtida por outros caminhos, mais decisivos e mais custosos. Ao mesmo tempo, centralizava-se a responsabilidade da mudança em um aspecto no qual poucos iriam lamentar se alguma coisa fracassasse. Cumpriu e continua cumprindo, ainda que menos, um papel simbólico. O que não quer dizer que nela não acreditem seus proponentes, seus porta-estandartes e os elaboradores de cursinhos de treinamento.

Eu sentia pena ao ouvir e ver altas autoridades da Administração enredarem-se com coisas como esta, quando se espera delas iniciativas e discursos de outra ordem. Recordemos que o Ministro teve que dar explicações no Parlamento, porque se havia obrigado os professores a elaborar um “projeto curricular” e se mandava os alunos para suas casas na metade do mês de maio. Corrigiu-se uma proposta tão *essencial* para a Reforma e não aconteceu nada. Gostaria que gastassem a mesma quantidade de papel e reuniões, meios e pessoal, para resolver outros problemas, como o fato de que, entre os 6 e 16 anos, quase 50% dos alunos fracassam no sistema escolar, ou a incultura de boa parte dos jovens, para citar outros temas.

Repito que não quero absolutamente dizer que a reforma do currículo não tenha importância, apenas que a mudança da cultura escolar — isto é, o currículo — é coisa mais séria e complicada, cujo caminho é bem conhecido: qualidade cultural e pedagógica dos professores, motivações para eles, melhores meios nas escolas, melhores materiais e escolas mais bem organizadas.

Quer dizer que se tem superdimensionado o papel do currículo?

JGS - Na discussão do DCB se colocam dois aspectos que costumam ser confundidos. Por um lado, trata-se de esclarecer a política curricular no sistema educacional. Ou seja, determinar quem vai decidir o que, até onde e como se vai controlar tudo isso; trata-se de esclarecer os espaços de autonomia e seu controle. É uma discussão sobre o poder de decisão dos agentes políticos e escolares no currículo dentro das Administrações das Autônomas, que são descentralizadas. Mas esta dimensão não se esclareceu desde o princípio. Ficava para os bastidores das negociações políticas.

Colocou-se a autonomia das escolas desligada do quadro já regulado pela LODE (Lei Orgânica do Direito à Educação). O esquema de Coll, com o qual se dá cobertura à Reforma, como ele próprio reconheceu em *Cuadernos de Pedagogía*, é um esquema ordenador para a gestão do currículo, que não contempla os problemas estritamente políticos, sociais ou culturais do currículo e de sua gestão, ainda que seus textos tenham sido utilizados para estabelecer uma política; não fala do papel das escolas, de como gestionar os espaços de auto-

mia, de quem irá controlar tudo isso, o que implica a descentralização, etc. Algumas coisas e propostas se foram inventando durante o processo, e ainda hoje não está claro esse esquema de política curricular. Por exemplo, não sabemos para que foram introduzidos os critérios de avaliação, se para controlar os conteúdos mínimos a partir do Estado, para homologar títulos, ou para alguma outra coisa. Tampouco sabemos muito bem quem controlará — a quem respondem — a proclamada autonomia das escolas, e em que medida se quer uma diferenciação de estilos pedagógicos, ou se o objetivo é o de se chegar a uma diferenciação importante da oferta educacional entre escolas públicas e privadas, ou entre as próprias escolas públicas. A autonomia e a diferenciação têm apoio em aspirações de democracia e de independência profissional dos docentes, mas também são instrumento para a desigualdade da oferta educacional. Não esqueçamos que esta é também hoje a linguagem do neoconservadorismo, que busca a diferenciação do sistema para introduzir a necessidade de se implantar um processo de escolha entre escolas, partindo da diversidade da oferta. O que significa o projeto curricular em uma escola pública e em uma privada? Para onde vamos? Poderemos retroceder?

Qual é o sentido, então, das propostas curriculares?

JGS - A outra faceta do debate do DCB tem a ver com o fato de que as propostas curriculares orientam os conteúdos e a pedagogia que irá dirigir o ensino, considerando-a como instrumento de renovação qualitativa do sistema. Neste aspecto, seguiu-se o que qualificamos como “fazer pedagogia, ou melhor, psicologia, a partir do BOE (Boletim Oficial do Estado)”. Alguns de nós lembramos que essa não é a forma de melhorar qualitativamente a prática, de ajudar os professores e de mudar as escolas. Esta opinião não é um invento pessoal; existe uma experiência exterior enorme e muito bem documentada, é claro. A própria linguagem academicista com a qual se tem proposto a Reforma é fonte de confusão. Alterou-se a linguagem como se com isso mudasse a realidade. Recordemos que nos *Cuadernos de Pedagogía* publicou-se, inclusive, um dicionário de termos para compreender a reforma curricular. O que não deixa de ser surpreendente. Tudo isso é uma mistura de boas intenções, de academicismo, de ausência de lembrança do que foi a trajetória da linguagem pedagógica na Lei de 70 e de falta de consideração de como funciona a realidade da prática.

Centrar a inovação na divulgação de idéias a partir da Administração é uma coisa ingênua, ineficaz, politicamente não conveniente, e pouco recomendável de uma ótica democrática. O que não significa que o poder no Governo não deva esclarecer suas opções de política educacional para transformar a educação, mas não através de linguagens e propostas técnicas. Convém saber o que é essencial.

E o que ocorre, então, na prática?

JGS - Digo que é ingênuo e ineficaz porque uma inovação qualitativa do currículo, feita de forma burocrática, não chega à prática. Com essa partitura, os professores não fazem música. Tentaram fazer isso em outros países, desde os anos 60, de forma melhor e com mais meios, e as avaliações têm sido contundentes neste sentido. Estas conclusões estão há muito tempo na literatura especializada, nos informes de pesquisa e na documentação de organismos multinacionais. Estão nas bibliotecas. O que se assimila é um jargão, nada mais; que não é inocente, porque como bagagem simbólica é importante. Como diz um autor (Reid), as linguagens que triunfam são já parte da realidade, anulando, obscurecendo ou impedindo outras linguagens, outras análises, outros problemas. De fato, os professores agora te perguntam sobre a terminologia da *Reforma*, não sobre os problemas de sempre, como o fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o autoritarismo nas escolas, a escola em relação à cultura popular ou à cultura do meio imediato, etc. Interrogam-te sobre a *transversalidade* (o *cross-curriculum* dos anglo-saxões), sem parar para pensar que há muito chamamos isso de globalização e interdisciplinaridade. No currículo, todos os temas podem ser transversais. Temos que fazer agora esforços para resgatar os problemas de uma forma que vá além dos modismos: voltar ao sentido comum.

Isso não é conveniente politicamente porque, como diz Savater, a política não deve ter o objetivo de mudar o que os homens são — os professores, em nosso caso —, mas as instituições da comunidade em que vivem; ou seja, o que a política deve procurar são melhores condições para que mudem. Com este intervencionismo, trata-se o professor como um menor de idade, profissionalmente falando. Se é verdade que ele precisa de ajuda e formação, o que se deve alterar são outros elementos da política educacional, elementos que não foram tocados. Dito com um exemplo: não é próprio da política teorizar sobre o professor como pesquisador, como fazer um projeto curricular, propagar o construtivismo ou dizer que é preciso realizar adaptações curriculares, sem proporcionar as condições, meios, condições de trabalho nas escolas, e uma política de formação e redes de assistência para que essas e muitas outras coisas sejam possíveis. Mas isto é mais caro e conflitante.

E dizia que democraticamente não é recomendável, porque quando a Administração legitima uma linguagem técnica e a difunde, cria uma ortodoxia pedagógica, bastante efêmera, e também uma heterodoxia. Hoje, é freqüente que, a partir de muitas áreas relacionadas com a Administração, como alguns CEPs (Centro de Professores), apenas se aceite a intervenção daqueles que defendem essa linguagem legitimadora e não outras linguagens alternativas. Muitos *cursillos* estão dirigidos não a fomentar a qualidade cultural ou pedagógica dos professores, mas a adotar as linguagens da Reforma. Seus programas parecem mais o desenvolvimento de dogmas relacionados com o discurso oficial do que

com a história do pensamento e da prática pedagógica. Está se apagando a melhor tradição pedagógica. O debate sobre alternativas teóricas e práticas deve ser ajudado, estimulado, a partir da Administração, mas não dirigido por ela. Por que não *oficializar* a pedagogia Freinet, ou a de Freire, que, certamente, são mais coerentes com a tradição socialista e com a renovação pedagógica? O Ministério não pode ser um departamento universitário que escreve livros de pedagogia; nesta etapa tem publicado mais literatura sobre currículo que qualquer instituição universitária ou revista especializada.

Qual é tua opinião a respeito?

JGS - Nem a partir de nossa própria experiência histórica, nem a partir da análise da educação comparada, existem fundamentos para focar desta forma a renovação da escola ou do professorado. Isto não é apenas uma opinião pessoal, creio que está registrada já na experiência.

Minha posição e a de outras pessoas é a de dizer constantemente algo muito simples: o debate cultural e pedagógico sobre currículo consiste em discutir o tipo de cultura que os alunos adquirem no ensino. O que a política deve fazer é facilitar sua melhoria.

Termino com um exemplo, para que se entenda melhor tudo isso. No ensino obrigatório se lê pouco, os fracassos com a língua são altos, e os alunos chegam ao ensino secundário manejando muito mal a expressão oral e escrita. Este é um problema cultural-curricular. Qual é a contribuição do discurso curricular que temos ouvido, para dar uma alternativa que melhore a qualidade neste ponto? É um problema de déficit familiar que a escola tem que compensar; é um problema de métodos pedagógicos mais adequados que os vigentes. Não existem suficientes bibliotecas escolares e, quando existem, é difícil usá-las. A leitura não é objetivo de todos os professores. A leitura forma parte das tarefas escolares com vista ao controle e aos exames, mas não para outros fins culturais. De que nos serve a bagagem que difunde a *ideologia pedagógica* do DCB (Desenho Curricular Básico) para abordar isto? O que nos ajuda uma taxionomia oficializada de objetivos educacionais que nos ensina a distinguir entre um *conceito*, uma *habilidade* e uma *atitude*? Regular o currículo é uma coisa, falar dele é outra, e mudá-lo na prática outra muito diferente.

Quais são, na tua opinião, os erros mais comuns em que incorrem os governos na hora de emprender reformas educacionais? Até que ponto algumas reformas significaram uma mudança real na escola?

JGS - Nos argumentos que acabo de utilizar se insinuam razões para responder a essa pergunta. Em certas ocasiões, é preciso introduzir mudanças, no sistema educacional na estrutura, nos limites de escolaridade, etc, que exigem

medidas legais. Mas o bom funcionamento do sistema e sua qualidade, dependem de uma gestão eficaz cotidiana, de um fornecimento de meios suficientes, das condições de trabalho dos professores, de seu moral profissional, do bom e coerente funcionamento das escolas, da qualidade dos materiais curriculares, de um clima cultural atrativo para os alunos, que suponha que a educação e a cultura não se reduzem aos exames e às disciplinas, de uma política de diagnóstico da qualidade, etc. Para melhorar a educação é preciso acreditar nela, fornecer meios e propor políticas particulares, sustentadas e coerentes, para resolver problemas concretos.

As reformas — não apenas aqui — costumam ser grandes *cerimônias* que movimentam muitas coisas ao mesmo tempo. Despertam expectativas que não se costumam cumprir, causam mais movimentos do que mudanças. Criam a imagem de que existe uma política educacional. No começo, prestam-se muito ao brilho dos políticos que as promoveram e depois também ao seu fracasso, se perduram muito tempo no poder. O que é preciso é criar estruturas de apoio às escolas, aos professores, aos alunos com déficits culturais. Para reformar o currículo, por exemplo, no sentido em que se levantou aqui, não é preciso uma LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional). E será muito perigoso se, uma vez aprovado o DCB (Desenho curricular Básico), se acreditar que já se fez a Reforma. Talvez logo se diga que os professores não corresponderam ou que compreenderam mal.

Um erro freqüente está em acreditar que a realidade obedece aos desejos; não se parte de uma análise sobre a mudança cultural, social e educacional, não se avaliam os custos reais daquilo que diz que vão fazer, esquecem que é preciso que haja professores melhor formados e mais bem pagos, antes de se pedir que eles mudem ou que trabalhem mais; acreditar que se muda a forma de ser profissional do ensino com palavras de ordem (flexibilidade curricular, adaptações curriculares, construtivismo, professores pesquisadores, etc.) sem mudar as condições de trabalho, a cultura das escolas, as expectativas sociais, é ficção.

Como vê o estado de saúde do pensamento progressista, assim como o processo de inovação educacional? Em que aspectos se avança e em quais não?

JGS - Sabes que hoje se discute muito sobre o que é progresso, duvida-se de que ele exista e questionam-se todas as narrativas que nos serviram de sustentação para consegui-lo. A educação escolarizada muda de função nas sociedades pós-industriais, e é preciso revisar as idéias, mas talvez seja urgente manter alguns ideais. É preciso mantê-los, ainda que sua consecução siga um curso sinuoso, e talvez estejamos em um de seus meandros; valha a metáfora. Considero, no que se refere ao pensamento, que entre nós existe uma abertura ao exterior que é positiva, se traduzem algumas coisas boas, existem melhores

fontes de informação, se vê mais e se lê mais, ainda que não o suficiente. O que para alguns parecia subversão pedagógica, hoje é um discurso mais compartilhado e normal. Esse pensamento é acessível a mais pessoas. Está melhor implantado academicamente e respaldado em publicações. Ele está mais difundido e há uma maior comunicação entre, de um lado, as pessoas dedicadas a produzir e a pesquisar e, de outro, os professores que estão na prática. Até a Administração copia novas linguagens.

Mas também observo a existência de uma nova onda de tecnocracia e cientificação dos problemas educacionais, traduzida sobretudo em uma psicologização da educação, que pode perfeitamente estar servindo para ocultar a diminuição de análises mais sociais e para dissimular o declínio de ideais de equidade, compromisso social, trabalho bem feito, etc. Aparecem modas que desviam a atenção dos assuntos fundamentais, como falei. Recordo a onda de folhetos, cursos e publicações vendendo os conceitos difundidos pela Lei de 1970, e me consolo com a caducidade das modas, esperando que os desafios e dilemas de sempre voltarão a aparecer, ainda que sob outras formas e propostas. É verdade que, então, estaremos mais desgastados.

No que se refere à prática, percebo um isolamento nas salas de aulas, no exercício *privado* da docência, a perda do sentido político e social da educação, a ausência de luta por uma escola pública de qualidade a serviço da igualdade de oportunidades. Parece-me que houve um declínio na mobilização das práticas de renovação na sala de aula, um certo desengajamento dos professores na renovação pedagógica, a despreocupação com velhos problemas não resolvidos, a volta do *curtilho* e da *titulite*.

Qual é hoje o sentido e o potencial da utopia educacional?

JGS - Para manter uma política de transformação, a utopia tem que servir de preventivo contra o pragmatismo tacanho, contra a mera gestão e como apoio moral de resistência e busca de outros valores para a educação, que não seja a submissão às demandas do mercado de trabalho, aos valores acomodados ou às reivindicações corporativas. A educação é um projeto de cultura, de humanização, de solidariedade, de ilustração; tudo isso exige a abertura constante a novos horizontes, a novas metas, a novas responsabilidades. Não basta responder às demandas, praticando uma política que busque a eliminação do conflito. É preciso traçar projetos e lutar por eles. A política é também educação do cidadão. Por isso, convém manter certos valores a partir dela.

Para os professores, a utopia é uma forma de dar sentido ao que fazem, esclarecer a dimensão social e ética de sua prática, sustentação do moral profissional, fonte de tensão e transcendência de suas práticas mais cotidianas, sempre tendentes a burocratizar-se e a se tornar rotineiras.

Em uma sociedade democrática, todo projeto, não obstante, deve ser discuti-

do em um contexto social que espera da educação fins muito diversos, e em muitos casos, contraditórios. Tampouco podemos cair em um doutrinário iluminado. A escola cumpre funções sociais ineludíveis que não podemos desprezar, o desafio está em vê-las sob uma ótica transformadora, e não cercar outras funções, que estão a serviço da emancipação pessoal e cultural das pessoas e dos grupos sociais.

Como vê a função da escola no futuro? Que funções podem ou deveriam modificar-se?

JGS - Não há futuro sem presente nem sem passado. O futuro não existe à margem de como se forja no presente. A escola do presente, universalizada e obrigatória, cumpre mal as funções explicitamente atribuídas de igualdade social, cultura básica para todos, preparação para o mundo externo, desenvolvimento das pessoas, escola de democracia, etc. É mais eficaz no cumprimento das funções latentes de socialização, estímulo da passividade, apego à função substitutiva da família, seleção e hierarquização social, legitimadora das diferenças que a precedem. Além de cumprir de maneira deficiente as boas promessas, sobre ela estão recaindo novas exigências: educação ecológica, sanitária, educação para o trânsito, sexual, para a paz, novas tecnologias, prevenção de diferentes problemas sociais, etc. Mas os meios e as condições não crescem nem melhoram na medida das exigências, nem mudam muito sensivelmente as práticas internas estabelecidas.

Paralelamente a essa atribuição de encargos, parece que nos resignamos ao discurso que estabelece a perda de seu valor como agência transmissora e cultivadora do conhecimento, diante da competição de outros meios de informação mais potentes. É preciso resgatar o valor cultural da educação. Aquela idéia de aprender a aprender é um slogan vazio se não se leva em consideração o que se aprende. Os novos meios, é verdade, divulgam muitas coisas; mas também vulgaridade, mediocridade e manipulação. Creio que seria preciso revitalizar as funções atribuídas à educação pelo discurso ilustrado e progressista, discurso que fundamentou a escolarização universal.

No último livro dedica um extenso capítulo aos conteúdos do ensino. Como deveriam organizar-se, e com que critérios de prioridade?

JGS - Um autor (Shulman) fala de *paradigma perdido* ao caracterizar boa parte do pensamento pedagógico e psicológico modernos, muito dependentes dos processos pedagógicos e pouco dos conteúdos. É o movimento pendular entre o velho e mal entendido intelectualismo academicista, por um lado, e a preocupação com as necessidades do aluno e com os processos de aprendizagem, por outro. A educação tem que sair desse falso dilema. Por isso, a preocupa-

ção com os conteúdos é importante. A escolarização não pode deixar de difundir cultura. Como organizá-la?

Volto ao já comentado: a cultura do ensino não se organiza através de formas de ensiná-la e de aprendê-la, através de uma ordenação do currículo oficial, ainda que as formas legalizadas de classificar e selecionar os conteúdos repercutam nos textos, na organização horária e nas especialidades do professorado. Creio que seria difícil dar fórmulas novas de organizar os conteúdos, que já não tenham sido tratadas e tentadas. A história do pensamento didático é muito clara a respeito. Não vou entrar nesse assunto. Naturalmente, a novidade não está em buscar uma taxionomia de conteúdos como a do DCB (Desenho Curricular Básico) que, certamente, já foi proposta por Hilda Taba em 1962, e traduzida para o castelhano em 1974.

Creio que os conteúdos devem ser cultura vivenciada. Isto exige professores cultos que possam aprofundar e relacionar coisas. A disciplina pode tornar-se cultura ao romper moldes academicistas. É preciso avançar no processo de integrar conteúdos, para oferecer uma cultura geral que não deve ser confundida com rudimentos elementares desconectados. Isto exige melhores livros, professores que colaborem entre si, ensino em equipe, sensibilidade para com os fenômenos sociais e culturais, ocupar-se da cultura nas escolas e não reduzir as matérias às paredes das salas de aulas, recuperar um lugar central para as atividades culturais, não relegando-as ao extra-escolar.

Que estratégias poderiam ser fixadas para superar a escassa articulação entre a produção teórica e a prática escolar, e entre a universidade e a escola?

JGS - O tema me interessa muito. É crucial, pois aqui se entrecruzam muitas realidades e formas de ver as coisas.

Em primeiro lugar, partimos de uma realidade histórica e social: a divisão do trabalho entre aqueles que se dedicam, em instituições diferentes, a essas duas tarefas. Essa definição tem uma história, na qual se separou a teoria da prática. Se eu, a partir da universidade, por exemplo, me interessar por alguns problemas da prática e procuro esclarecê-los dentro de minhas possibilidades, é, em grande parte, por uma pulsão intelectual e ética particular, mas poderia *sobreviver academicamente* atuando de outra forma. Exige-se um certo compromisso, pois dessa forma a reflexão pode ser compartilhada por aquele que trabalha na prática. O professor — prático — também sobrevive em termos profissionais perfeitamente bem sem a teoria; essa função não está prevista em seu trabalho. Ligar teoria e prática é uma conveniência ética e intelectual para ambos os profissionais, mas não uma necessidade de seu trabalho nem das realidades nas quais vivem, tal como estas funcionam.

Do ponto de vista daqueles que estão *com a mão na massa*, a articulação

teoria-prática exige, primeiramente, condições de tempo e possibilidade para que reconheçam como parte de seu trabalho a criação de teoria ou de pesquisa. Não se paga o professor primário para pensar ou para produzir pesquisa; se ele o faz é à margem de suas estritas obrigações de trabalho, sem querer dizer que estas não exijam reflexão e esforço intelectual. Creio que a articulação exige transformações na configuração desses dois tipos de trabalho, divididos social e institucionalmente. Tudo que signifique ligar atividades e pessoas relacionadas com a pesquisa, a formação de professores e a prática de ensino, é sempre positivo. E se poderiam fazer muitas coisas.

Mas é preciso dizer que seria perigoso defender um ponto de vista muito pragmático para a produção teórica, como se a aplicabilidade imediata fosse sua única justificação. Se não me interpretam mal, queria dizer que o *prático* não pode ter o monopólio de definir a praticidade do pensamento. Quando por exemplo, em algumas instituições de formação de professores, estimularam-se programas muito ligados a atividades práticas, comprovou-se que se prejudicou a pesquisa mais básica, que abre caminhos e perspectivas, que discute os grandes dilemas sociais, culturais e educacionais. Seria perigoso que se financiasse apenas, por exemplo, a pesquisa ou o trabalho que tivessem a ver com os *problemas e as interrogações dos professores*.

Em relação a este último argumento, é preciso dizer também que, quando se fala da integração teoria-prática, costuma-se partir, com freqüência, do suposto de que a utilidade da teoria depende de sua capacidade para resolver ou guiar a prática. É freqüente que certos professores qualifiquem de *teoria* toda formulação que não se ajuste a suas expectativas ou necessidades imediatas. É preciso dizer que o que chamamos teoria tem por finalidade subverter a forma como entendemos a prática, os usos vigentes da prática, abrir-se a outros mundos, à utopia. A que prática nos referimos, à vigente ou à possível? Para qual é preciso ser útil? É preciso resolver problemas, mas também é preciso levantá-los ali onde eles não são vistos, é preciso criá-los. Refletir é também útil, prático, e ajudar a fazê-lo é uma contribuição da pesquisa à prática. Isso exige, por parte da produção teórica, adequação da linguagem, compromisso com os problemas, etc. Mas é preciso pedir uma mentalidade mais aberta para que se veja a *utilidade* da teoria. Formular problemas, ter consciência dos conflitos cognitivos e éticos, tudo isso é muito saudável e serve para impedir que não se caia na reprodução institucionalizada.

Finalmente, que entendemos por prática? Os problemas do professor, os do inspetor, os do administrador, os do planejador, os dos que elaboram materiais, os daqueles que reformam um sistema social e educacional, os dos pais? A que e a quem se quer ser útil quando se fala de aproximar-se da prática?

Como vê a situação atual do professorado? Em que sentido tem melhorado ou piorado? Em torno de que eixos deveria organizar-se o desenvolvimento profissional?

JGS - Ocupa-se cada vez mais o professorado, pedindo-se-lhes mais coisas; as reformas, como disse Apple, acabam intensificando seu trabalho. Enquanto eles forem desconsiderados, intelectual, social e economicamente, como o são agora, pedir-lhes idealismo significa pedir-lhes mais moral profissional, e estamos em maus tempos para esses valores. Trata-se, por outro lado, de um grupo muito grande, com situações pessoais e profissionais muito variadas. Dados de avaliação de experiências de Reforma, dos quais dispomos, nos dizem que há mais decepções nos professores secundários e mais ilusão nos professores de Formação Profissional, por exemplo. O mal-estar dos professores do Bacharelado freqüentemente está na imprensa.

Profissionalmente, creio que eles estão sendo enganados. Querem que eles mudem mais a partir de fora que a partir de seu trabalho. Ao começar as reformas, pedia-se idealismo por parte dos professores, muita autonomia na execução de projetos, e agora eles têm que aplicar idéias e esquemas que não entendem bem e dos quais não têm experiência. O estímulo que se introduziu com o aperfeiçoamento tem levado à caça de pontos e de certificados. O debate das formas de ingresso à profissão deixa de lado critérios de qualidade e de valores pedagógicos e culturais.

O desenvolvimento profissional exige uma política de reconhecimento de méritos culturais e profissionais que não estejam apoiados na antigüidade e no *cursilismo* (agora um cursinho pode valer mais do que uma tese doutorado ou do que fazer um trabalho continuado e interessante com os alunos); é preciso fomentar hábitos de auto-avaliação para mobilizar a crítica e o trabalho coordenado nas escolas. O desenvolvimento profissional baseado nas escolas é uma fórmula muito recomendável, mas muito exigente quanto a condições prévias: direção pedagógica, tempo disponível, recursos de formação e de apoio, os quais não existem.

Ultimamente tens viajado pela América Latina. Que impressões recolheste de sua situação, preocupações e demandas educacionais?

JGS - A crise econômica, o endividamento, a pobreza crescente, a fome, a dualização da economia e da população têm limitado enormemente os sistemas educacionais. O professorado recebe salários de miséria, tem que dedicar-se a vários trabalhos ou ter vários turnos de docência para sobreviver; a escolarização é muito deficiente. Descapitalizaram-se intelectualmente com as ditaduras e o empobrecimento; muitas pessoas competentes emigraram; têm dificuldades de contato com as publicações. Cultiva-se e transmite-se bastante desesperança.

Há um processo de privatização crescente da educação e desamparo da educação pública, à sombra de políticas econômicas que buscam apenas a rentabilidade, sem coleta de recursos fiscais para distribuir riqueza em forma de serviços. Em troca, creio que existem grupos de professores muito importantes, com uma grande sensibilidade social sobre sua função, apesar das más condições e dos poucos meios. Se os processos de democratização se sustentam, me parece que poderão resistir um pouco a essas tendências regressivas. A colaboração espanhola poderia ser muito maior e em um sentido que não seja o de *vender-lhes* a linguagem da Reforma, muitas vezes para legitimar políticas neoliberais. Dizer, na América Latina, que o currículo deve ser regulado, que deve haver flexibilidade, projetos de currículo centrados na escola, por exemplo, é legitimar o “salve-se quem puder” e dar cobertura à privatização dos sistemas. Acabo de presenciar isso em minhas viagens. Poder-se-ia ajudá-los facilitando-se bibliotecas, ajudas aos professores que queiram vir para cá, prestar assistência às universidades, mais intercâmbios.

Que conselhos daria ao professor ou à professora que estréia com a Reforma?

JGS - Dizer-lhe que ele pode não estar estreando nada novo. Dir-lhe-ia que a considere com calma e procure sobreviver. Além disso, que pense que seus problemas e seus desafios são os mesmos de sempre (interessar os alunos, aproximá-los do conhecimento e da cultura atrativos); que se aproxime dos problemas dos jovens. Que seus alunos e alunas leiam muito; que aproveite os muitos e abundantes livros e materiais audiovisuais que existem no mercado cultural, não limitando-se aos livros didáticos; que invista mais tempo em ensinar que em avaliar e preencher *formulários*; que lute por relações humanas nas aulas; que se organizem nas escolas para criticar sua experiência cotidiana; que crie bibliotecas escolares; que pense no que faz; que reclame uma formação digna; que se organizem profissionalmente; que veja os efeitos sociais de sua prática; que leia o que possa sobre o que os outros professores fazem em outros lugares e o que de bom se disse e se diz sobre a educação; que leia literatura e assista a um bom filme.

Tradução de Jandira Oliveira Fraga. Revisão da tradução e introdução de Tomaz Tadeu da Silva.