

Das escolas “Sísifos” às escolas re-institucionalizadas (equidade e sucesso escolar).

Joaquim Azevedo.

(Investigador / Escola de Gestão do Porto, Portugal).

Introdução.

Diante de um quadro geral de impasse e de crise dos sistemas nacionais de educação escolar, em que, para além das próprias dificuldades de afirmação dos Estados Nacionais, verifica-se uma elevada desmotivação dos alunos, dos professores e dos responsáveis escolares; em que o fracasso e o abandono escolares persistem, década após década; em que as desigualdades entre escolas e entre alunos se manifestam à vista de todos; em que a falta de apoio, preparação, estímulo e cooperação é bem evidente (Marchesi, 2000), muitos cidadãos interrogam-se: como vamos melhorar a qualidade da educação? Alguns se perguntam mesmo: como fazê-lo, garantindo a equidade na distribuição dos bens educacionais?

Esta é a temática central que a organização deste Seminário me propõe, sob a designação geral de “equidade e sucesso escolar”. Este é, além disso, um olhar necessariamente europeu, circunstância que tem de ser particularmente sublinhada na abordagem da presente problemática.

Se queremos partir da realidade, para a ela voltarmos, é das desigualdades que temos de partir. Desigualdades entre países e políticas educativas, entre municipalidades e entre escolas, entre professores e entre alunos, desigualdades entre “climas escolares”, desigualdades intrínsecas à humanidade que povoa as escolas e constitui a sua razão de ser, ou seja, cada uma das pessoas que mora nos alunos. De facto, é de desigualdades que temos de falar quando tratamos de educação escolar. Antes de tudo, para não cairmos na tentação de falar do que não existe, como se fosse isso mesmo que existisse.

Uma “ilusão útil” em crise.

Talvez não tenha havido, ao longo do séc. XX, outra dimensão utópica ou “ilusão útil” mais comumente admitida e mais exaustivamente repetida do que a de considerar a escola como o instrumento privilegiado da construção da equidade social. E talvez nunca tenham sido tão evidentes, como hoje, as debilidades deste instrumento para promover tal finalidade política e social, exactamente no momento em que, talvez como nunca, os vários atores sociais carregam a escola com um fardo tão pesado de responsabilidades socio-educacionais. E é desta realidade que temos de partir, para não continuarmos a nos deparar quotidianamente com uma escola que não serve para o que se diz que serve, mas sim para o que dizemos não dever servir.

Como qualquer sistema social historicamente construído, o modelo moderno de educação escolar também nasceu, desenvolveu-se, atingirá o seu apogeu e há de ser substituído por um outro, pois não é sustentável que estruturas sociais tão imbricadas com as grandes mutações sociais em curso se fixem na imobilidade, quais fósseis que a natureza guarda e conserva durante milhares de anos.

O modelo moderno de educação escolar (MMEE) constituiu-se, em todo o mundo, como parte integrante e tantas vezes central de um esforço social e cultural prolongado de consolidação dos Estados nacionais modernos, de modelização de cidadãos nacionalmente integrados e de sustentação do desenvolvimento económico, com particular destaque para a sua vertente industrial e produtiva.

A este modelo subjazia, na Europa, uma ideologia que combinava o fomento do individualismo liberal, a igualização das oportunidades sociais dos cidadãos nacionais e a afirmação da autoridade estatal, num tempo em que esta era um elemento central, quer na promoção da coesão social, quer no comando das regulamentações necessárias entre o desenvolvimento da economia capitalista e a expansão dos sistemas escolares nacionais.

Além disso, o modelo moderno de educação escolar desenvolveu-se no âmbito de uma racionalidade histórica em que princípios de ordem colectiva e abstracta foram elementos centrais do seu ordenamento. Na verdade, os colectivos escolares - o sistema educativo, as escolas, as turmas, os alunos - são tomados como os detentores dos direitos e os beneficiários directos dos enormes investimentos educacionais nacionais.

A escola concebeu-se como "uma agência de socialização numa sociedade que não separava a cidadania da educação" (Touraine, 1997, p. 366). Quando se acentuou a definição do indivíduo como trabalhador, e não mais como cidadão de uma sociedade política, a

educação escolar foi perdendo alguma da sua relevância social e educacional mais geral, subordinando-se cada vez mais à preparação dos indivíduos para a "vida ativa", para a sociedade produtiva e para o acompanhamento do desenvolvimento científico-técnico.

Somos hoje herdeiros da atribuição generalizada aos sistemas educativos, com particular ênfase no Pós II Guerra Mundial na Europa, da missão de proporcionar as qualificações gerais e específicas necessárias à ocupação dos empregos disponíveis, criados por uma economia que estava em crescimento contínuo (os célebres "trinta gloriosos"). Aos sistemas educativos cabia e cabe, ainda hoje, a *principal e nobre missão social* de formar (ou preparar) os recursos humanos necessários ao desenvolvimento da economia nacional, considerada o motor do desenvolvimento global dos próprios países.

Como referem alguns autores, a expansão dos sistemas de ensino e de formação é, historicamente, não tanto uma função da qualidade da educação que se quer promover, mas do mandato económico dominante e dos seus ordenamentos políticos correlativos, tais como o adiamento da entrada no mercado do primeiro emprego e o aumento das taxas de escolarização, em níveis sempre mais elevados (Carnoy, 1996).

Foi sobre esta razão histórica e sobre este princípio abstracto de cidadania e de igualdade que se fundou o modelo moderno de educação escolar, que se viria a implantar em toda a parte como uma instituição mundial padronizada.

Os sistemas educativos nacionais cresceram muito, sobretudo no Pós II Guerra Mundial, e este crescimento, como vimos, correspondeu quase sempre a um processo de expansão linear de um modelo, o MMEE. Os sistemas educativos cresceram, mas não se desenvolveram, pois acabaram por proporcionar, a um número muitíssimo maior de beneficiários, o mesmo tipo de ensino e de formação que, na segunda metade do séc. XIX e no início do séc. XX, oferecia-se a um pequeno número de cidadãos. São sistemas sociais com um grande passado, com um alcance social de enorme envergadura, tanto na democratização social como na cristalização de um modelo social "meritocrático", o que, no entanto, não constitui nem razão nem sustentação suficiente para evitar uma profunda crise e para sermos obrigados a diagnosticar-lhe um grande futuro, na sua actual configuração institucional. Os seus limites são bem evidentes:

- a) a quantidade abafou a qualidade, pois um modelo elitista mais homogéneo e para poucos não se adaptou facilmente a um modelo para todos, num ambiente culturalmente muito mais heterogéneo;
- b) o aumento da heterogeneidade enfrentou uma grande rigidez institucional e não se fez acompanhar de soluções de flexibilidade, desde o currículo, no qual se

incluem metodologias, modelos de avaliação, modos de certificação, relações escola/comunidade envolvente, até à organização escolar e à concepção e execução das políticas educativas;

- c) continua a haver um volume significativo da população que, em cada país, não alcança uma escolaridade básica prolongada, abandonando o sistema de ensino e de formação sem diploma e sem qualificação profissional, excluída do acesso a um tão importante benefício social;
- d) as instituições educativas transformaram-se em grandes fábricas de produção *taylorista* de diplomados, em que se requintou a especialização disciplinar e a divisão de tarefas e em que, como numa linha de montagem, se seleccionam e eliminam as peças com defeito, terminando o processo "educativo" com a afixação administrativa das pautas escolares, em que cada aluno é um número e um nome, um produto sem destino social, sem densidade humana;
- e) a transmissão e a recepção de informação é hoje multipolar, massiva e cada vez mais omnipresente, enquanto as instituições escolares dificilmente lidam com esta realidade, transmitindo do mesmo modo as mesmas quantidades de informação que outrora;
- f) as credenciais escolares, como tantas vezes se quis fazer crer, não são "criadoras" de empregos e os desajustamentos entre a oferta de diplomados e a procura do mercado de trabalho são vastos, profundos e duradouros, como tivemos ocasião de explicitar;
- g) os processos de inserção sócio-profissional e as trajectórias profissionais são múltiplos, incertos, cada vez mais ziguezagueantes e imprevisíveis, deixando os sistemas educativos nacionais e as políticas públicas a vogar entre reforço da especialização e o reforço do generalismo, sem direcção, prisioneiros que estão da sua utilidade económica;
- h) e, finalmente, a contradição profunda em que continuamos a envolver as instituições educativas, dizendo que elas servem uma dada missão e orientando-as e organizando-as quotidianamente para cumprir uma outra.

Explicitemos melhor este último sinal de crise dos sistemas educativos. As principais funções sociais realmente exercidas pelas escolas constituem um corpo de não-ditos, algo cujo enunciado nunca se desvela, ocultando-se por detrás de uma série de propósitos muito nobres e socialmente muito valorizados. Basta ler as Leis de Bases de cada

país, os normativos secundários e as centenas de circulares que regem o ordenamento dos sistemas escolares, para encontrarmos um rosário bem construído de finalidades sociais.

Elas são: a promoção do desenvolvimento integral da personalidade do aluno, valorizando tanto as vertentes sócio-culturais e científico-técnicas, como as atitudes, os comportamentos e os valores morais; a formação do carácter e da cidadania, preparando cada educando para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e para a integração social; a preparação dos indivíduos para a ocupação de um justo lugar na vida activa, permitindo a cada um contribuir para o progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação; desenvolver o espírito e a prática democráticos, fomentando a participação activa dos cidadãos, a começar pela escola (retomam-se aqui os termos da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

No entanto, todos vamos sabendo, uns mais e outros menos, uns de um modo e outros de outro, que as escolas desempenham, antes de mais e desde sempre, outras funções sociais, igualmente muito relevantes, extremamente valorizadas pela sociedade, mas normalmente não-ditas. Entre elas podemos destacar três:

- a) a função social de diferenciar os cidadãos segundo estatutos sociais, o que constitui a principal fonte de legitimação da desigualdade entre pessoas, entre profissões e entre grupos profissionais;
- b) a função social de ensinar os cidadãos a submeterem-se ordeiramente ao funcionamento das organizações formais, respeitando hierarquias e procedimentos administrativos, e a agir em conformidade com as normas estabelecidas;
- c) a função social de treinar os indivíduos a crescerem individualmente em sociedade, habituados ao enquadramento em categorias formais de organização social, em ambientes impessoais.

Estas funções reais são cruciais para a perpetuação das nossas sociedades democráticas e desiguais, como sublinha W. Hutmacher (1999).

De facto, o mito da escola fomentadora do desenvolvimento integral do ser humano tem servido para embrulhar em papel dourado as mais desconexas práticas pedagógicas quotidianas e as acções desencontradas dos diversos intervenientes no processo educativo escolar.

Estas práticas, no entanto, estão continuamente em conflito com os princípios explícitos e em comunhão (nem sempre pacífica) com as orientações implícitas e

desenvolvem-se em ambientes organizacionais que normalmente dificultam muito a promoção do desenvolvimento pessoal de cada uma e de cada um dos cidadãos (com a salvaguarda necessária dos esforços bem sucedidos e isolados de tantos educadores e de tantas instituições escolares).

O nosso argumento é o de que existe um grande equívoco social que deriva de um conflito latente entre os enunciados normativos explícitos (a missão) e as práticas sociais quotidianas que regem as organizações escolares, conflito este que é, em boa medida, responsável tanto pela frustração e pelo desencanto profissional que atinge a muitos professores e responsáveis de instituições escolares, como pela deriva de tantas iniciativas de política educativa. O problema é que as práticas sociais que prevalecem nestas instituições relevam, sobretudo de orientações implícitas, do não-dito; o quotidiano escolar (ou seja, os actores, as normas, os procedimentos, as acções), apesar de estar povoado, e por vezes até bastante povoado, pela retórica da *nobre missão*, está efectivamente dominado pelo exercício de um fogo real que é condicionado pelas funções ocultas acima descritas.

Importa perguntar, num primeiro momento, se, ao alimentarmos, década após década, a perspectiva de que a escola serve para aquilo que realmente não serve (e não serve para aquilo que realmente se diz que devia servir), não estaremos, sobretudo, a fabricar e a re-fabricar permanentemente um mito que serve, isso sim, para tudo menos para direccionar a escola para o serviço da emancipação de cada um dos seres humanos, fomentando a solidariedade entre todos.

É que a força desta ocultação pode continuar a constituir uma das mais importantes bases para a garantia da relevância social dos sistemas educativos nacionais; o seu desocultamento poderia fragilizá-los e deixar a nu não só funções sociais não-ditas, expondo-as à análise e à crítica, mas também quem serve e para que serve esta persistente ocultação. Ou seja, poderia vir para a ordem do dia, para a agenda política e para um debate com contornos algo imprevisíveis, quer o grande contributo do sistema educativo para a manutenção das desigualdades sociais quer a sua função de educação para a conformidade, subordinando-o à "preparação" de cada cidadão como um trabalhador, um indivíduo formalmente organizado, dentro de uma hierarquia estabelecida, e não como uma pessoa, um ser que é livre e criador de vida e de sentido.

Na verdade, as escolas são organizações sociais que, na prática, estão bastante separadas do mundo e das pessoas, fechadas sobre um funcionamento muito normalizado e burocratizado. As pessoas que entram nestas organizações são *travestidas* em alunos, que são divididos em turmas, que são ordenadas segundo horários muito fragmentados, cumprindo

programas prescritos. Professores e alunos são envolvidos num relacionamento habitualmente muito hierárquico e burocrático³ que, tanto na estruturação dos espaços como na organização dos tempos, obedece a normas pré-estabelecidas formais e balizadoras.

E se a escola servisse para o que se diz que devia servir?

Na verdade os *objectos sociais* apontados como os principais beneficiários dos investimentos sociais educacionais e das suas razões de ordem histórica e colectiva, os beneficiários de um modelo de desenvolvimento social que toma as pessoas como meios e instrumentos e não como fins, são afinal sujeitos humanos, singulares, irrepetíveis, autenticidades únicas, pessoas concretas e em construção, cada uma a seu modo, irreduzíveis a quaisquer ordenamentos fundados exclusiva ou predominantemente numa matriz colectivista e abstracta.

Quanto mais os sistemas educativos nacionais neutralizarem e ignorarem, em termos concretos e quotidianos (no domínio do dito e do feito), a singularidade, a irrupção da diferença e as actividades de descoberta pessoal, reduzindo as salas de formação a oficinas de produção de titulados escolares, devidamente hierarquizados, e reduzindo os alunos *a peças do dispositivo e engrenagens da turbina* (como disse Finkielkraut), menos eles servirão às pessoas de hoje e ao futuro da humanidade, um futuro assente na paz e na justiça.

Por isso, perguntamos: haverá alguma relevância social muito significativa no investimento que continuamos a fazer em adornar as instituições educativas (e o “sistema educativo”) com as mais brilhantes lantejoulas sobre finalidades educativas, quando, na prática, não cuidamos dos meios para o realizarmos, do imprescindível clima institucional; quando, na prática, nos limitamos a assinalar às instituições educativas as normas e os valores que constituem a base da sua legitimação?

A incredulidade e a desmotivação da maioria dos professores e de grande parte dos alunos e a crescente falta de confiança dos pais e de outros actores sociais face à educação e à formação de nível secundário não serão sinais evidentes de uma profunda crise de sentido, escondida sob a mera reprodução de mitos e de representações, poderosas fontes de legitimação?

É que o quadro social que se nos apresenta, e no qual se situam as instituições educativas, nesta época de transição cultural, está pleno de contradições: tanto de sinais de esgotamento como de manifestações pujantes de utilidade social, de manifestações públicas e

privadas de descrença e de reformas educativas mobilizadoras, em que o desnorтеio convive com os consensos sociais aparentemente mais sólidos e a incerteza ombreia com a irrupção das mais certas das certezas. E este é, de facto, um quadro de crise do projecto moderno de educação escolar, pois o desencanto social está instalado, de modo duradouro e cremos que irreversível.

Redefinir a missão

Quando, em 1983, a *National Commission on Excellence in Education* entregou ao presidente Reagan o relatório “A nation at risk”, um importante e emblemático passo foi dado para incutir nos decisores políticos a ideia de que a grande solução para as crises económicas e sociais são as reformas educativas.

As crises económicas e sociais são transfiguradas em crises dos sistemas de educação e estes, para as ultrapassarem, têm de proceder o mais rápido e o melhor possível a ajustamentos face à economia, empreendendo-se recorrentemente medidas de política de educação e de formação. Deste modo, além de se fortalecer a dependência da educação e da formação face à produção e à evolução técnico-empresarial, impregna-se a sociedade de uma falsa imagem de mudança, quando, o que se muda é apenas o que permite que tudo continue mais ou menos na mesma.

As páginas do estudo aqui apresentado foram recorrentemente atravessadas pela discussão das finalidades do ensino e da formação de nível secundário. Cremos que esta é a primeira grande questão que importa ter sempre presente, evitando cair numa tecnocracia que preenche e abafa a educação dos jovens.

O currículo escolar, o tipo de disciplinas, as organizações horárias, as estruturas pedagógicas, o modelo de direcção e de gestão das escolas, tudo isto se enreda no maior dos formalismos, no emaranhado de normas e de discussões tecnocráticas infundáveis e inúteis, num quadro de grande desorientação.

As medidas de política agitam-se como esguias canas tocadas pelo vento (e os ventos de mudança são muito fortes), ora vogando para aqui ora vergando para ali, ao sabor da mudança das sensibilidades pessoais dos dirigentes políticos de cada momento, de modas agitadas através dos meios de comunicação social e de mandatos sócio-económicos internacionais mais ou menos implícitos.

Conta-se que, num quartel de Lisboa, todos os dias se afixava uma ordem de serviço que impunha a presença de um soldado junto de um banco de jardim, no romântico Jardim da Estrela. A ordem repetia-se diariamente e a guarda ao banco de jardim decorria conforme o estipulado. Um dia, um oficial perguntou-se sobre o porquê desta rotina. Então, empreendeu uma busca nos arquivos da instituição de modo a verificar o fundamento de tal investimento militar. Qual não foi o seu espanto ao verificar que, um certo dia, um soldado foi mandado guardar um certo banco do Jardim da Estrela que havia sido pintado de fresco, de modo a evitar, assim, os pequenos desastres que certamente antevemos. Ora, a rotina e a burocracia instaladas na organização encarregaram-se de reproduzir o acto indefinidamente, apesar da tinta há muito ter secado e, porventura, já estar novamente em processo de desgaste.

Até que um dia alguém se perguntou sobre qual o sentido que estas normas faziam e se deu conta do absurdo em que se vivia.

Já não estamos no séc. XIX nem nas primeiras décadas do séc. XX. Somos hoje contemporâneos de grandes mutações sociais. Cada nação e cada instituição educativa deveriam despender ciclicamente uma boa parte das suas energias e dos seus recursos para determinar "o fim da educação" (para recorrer ao célebre livro de Neil Postman, 1996): onde estamos, para onde queremos ir, que orientações queremos que as escolas sigam, que princípios gerais e organizacionais devem presidir aos seus planos de desenvolvimento, que práticas pedagógicas privilegiamos, que meios concretos mobilizamos para que sejam praticadas, que organização escolar concreta instituímos para gerar o "clima escolar" desejado?

Todo o empenho colocado na construção de "projectos educativos de escolas" já se situa nesta linha de rumo. No entanto, a ausência de uma aprofundada reflexão sobre as finalidades da educação de nível secundário, a se realizar necessariamente em conflito de interesses, em clima de negociação entre os actores sociais e estabelecendo opções claras entre várias racionalidades em presença, conduz habitualmente à realização de "projectos educativos" que são meros rosários de princípios gerais, que encerram as instituições educativas nos sentidos comuns aparentemente com mais brilho, mas que, na prática, as subordinam ao predomínio do referente da utilidade económica da educação e não comprometem nenhum actor social.

Torna-se necessário destruir o referencial tecnocrático e burocrático que envolve e faz estiolar as nossas instituições de ensino e formação de nível secundário. Impõe-se retirar as instituições educativas de debaixo do jugo pesado dos mandatos económicos e técnico-burocráticos que os executam.

Pode suceder que as mudanças sociais a serem incentivadas e as grandes reformas a serem feitas se situem mais na própria economia e nos sistemas de produção do que na educação. É muito provável que as reformas sociais se tenham de promover sempre num quadro cultural mais vasto e integrado, e que só chegaremos a esta e a outras conclusões deste tipo, se colocarmos o desenvolvimento humano, cada uma e cada um dos jovens, no centro da educação, como o eixo sobre o qual rodam princípios e orientações concretas, programas e actividades, aulas e projectos.

E este não é um investimento nem etéreo nem estéril, porque devemos realizá-lo em cada instituição educativa concreta. É do debate e do conflito entre interesses e actores sobre as finalidades, sobre os bens que se quer promover, que podem nascer os compromissos sociais, concretos e contextualizados, compromissos estes que, desde o plano nacional ao plano local, deverão constituir-se como o norte e a força motriz incessante dos "projectos educativos", das relações pedagógicas, da azáfama quotidiana em que laboram as escolas, como verdadeiros estaleiros de humanidade.

Não haverá reconstrução educacional sem que surja um novo discurso fundador, a necessária profundidade do horizonte que sempre tem de existir para que uma porção de água se transforme em oceano¹. No entanto, vivemos obcecados com o pragmatismo, fazemos economia das ideias, das finalidades, dos reais problemas e, ao mesmo tempo, somos contemporâneos de sociedades em constante mutação. Debatem e aplicamos soluções (que até já podem nada ter que ver com os problemas que queremos solucionar, porque, entretanto, as realidades mudaram), invocamos o argumento de que não há tempo a perder e perdemo-nos no tempo que corre, mais célere do que sempre desejamos.

Tomemos o exemplo do currículo escolar. Antes de mais, ele deve corresponder a um compromisso social e político concreto, com princípios, objectivos e modos de realização, suficientemente partilhados e caldeados no conflito de interesses e de expectativas. À força de subordinarmos o currículo escolar a revisões técnicas contínuas, em que apenas se equacionam soluções técnicas alternativas sem as referirmos aos problemas e às finalidades sociais das instituições educativas, corremos o risco de o transformarmos numa manta de retalhos, com um sabor "light" crescente, cada vez mais prisioneiro de discussões técnicas entre o aparelho estatal e meia dúzia de representantes das mais influentes corporações em presença.

Se as finalidades, se as opções entre diferentes finalidades, se as orientações educacionais concretas não forem objecto de reorientação política e não puderem ser construídas pelos actores sociais, tanto no plano nacional como no nível local, não haverá

liberdade; e assim, continuará a prevalecer, quer o estatismo, quer a dependência e a desresponsabilização dos actores locais.

Os falsos e balofos "consensos sociais" sobre a educação não passam habitualmente de intenções pias e descarnadas acerca dos rumos que a educação haverá de ter. Se fosse possível reconstruir "o fim da educação" e subordinar o desenho institucional das escolas a esse fim (que é certamente desagregado em várias finalidades), talvez pudéssemos concluir que as instituições educativas que temos hoje, herdeiras do ambiente social e político dos Séc. XIX e XX e da modernidade, não reúnem condições políticas, nem orientações, nem organização, nem recursos capazes de as tornar de novo *educativas*, num mundo que tanto está a mudar e numa sociedade que nelas deposita tantas das suas maiores expectativas e esperanças. A tinta do banco há muito tempo está seca e as rotinas instituídas já não fazem sentido.

De que vale proclamarmos que o aluno está no centro das políticas educativas e da vida escolar quando quase tudo nas escolas (que realmente existem) está subordinado a finalidades e organizado segundo princípios que em tudo contrariam a proclamação feita?

Para muitos dirigentes políticos não será politicamente correcto promover publicamente este "strep-tease" sobre as finalidades da educação. Mas cremos que se trata de um rumo político incontornável. Quanto mais tarde se ousar percorrê-lo, mais a qualidade se degradará, mais atraso cultural se promoverá e maior será a factura a pagar futuramente em termos humanos e civilizacional.

E o pior que pode suceder às nossas sociedades europeias democráticas é restringir ao sector privado do ensino e da formação a capacidade de determinar novas finalidades e de decidir reorientar-se por elas, deixando as escolas públicas perdidas sob os quentes mantos burocráticos, nas infundáveis discussões tecnocráticas e inebriadas pelo reformismo estatal.

As políticas educativas públicas patrocina, as mais das vezes, pensamentos "light", baseados em "slogans" e em tecnicismos vários que as organizações e corporações de docentes e de pais não se cansam de reproduzir. Se há uma epistemologia das práticas pedagógicas quotidianas, em que instituição e pedagogia são inseparáveis, é essa mesmo que tem de mudar, sob pena de nunca se reunirem condições básicas para que essas práticas se alterem.

Este não será um caminho fácil, mas é, na nossa óptica, um caminho necessário. Mais do que iniciativas reformistas, descontínuas, estatais e enleadas na conciliação de interesses corporativos instalados, o novo paradigma que deve orientar as instituições

educativas requer uma inevitável e longa *reconstrução institucional de cada uma delas*. Mas, neste quadro, será possível refazer, sobre novas bases, tantas esperanças e promessas que depositámos e continuamos a colocar na educação?

Creemos que o reformismo estatal e o reformismo *curriculista* são “doenças” que se enleiam não só na crise de legitimação como na crise de governabilidade dos grandes sistemas educativos nacionais. Advogamos, como se explicitará mais adiante, quer uma re-institucionalização das organizações escolares, de matriz social e local, quer a necessidade de evitar separar pedagogia e organização escolar. Sem um quadro institucional novo, não há novas práticas pedagógicas que subsistam no tempo, sem novas práticas pedagógicas não haverá novo modelo institucional que perdure.

Um novo modelo institucional, subordinado a novas concepções de ensino e de aprendizagem, induz a adopção de novas práticas pedagógicas e novas práticas pedagógicas reclamam um novo modelo organizacional. O défice de investimento que se constata existir na re-institucionalização de cada organização escolar é do tamanho do excesso de “reformas curriculares” estatistas que se empreendem. Este excesso de reformismo pedagógico acaba por esconder, aliás, aquele défice de investimento institucional².

A promoção da equidade: uma dinâmica social e não uma proclamação técnica.

Ao chegarmos neste quadro genérico de análise, importa perguntar: como é que a escola pode promover a equidade? Se partimos de pessoas, se lidamos com pessoas e se estas, por natureza são seres sempre diferentes, poderá a escola promover a equidade no acesso e a equidade nos resultados? Não estamos condenados, como Sísifo, a carregar a pesada pedra da equidade, monte acima, monte abaixo, sem nunca alcançarmos o objectivo? Ou o objectivo é apenas esse: sermos Sísifos carregando essa pedra, conscientes de que perseguimos um objectivo inatingível?

Não vamos repetir o que a sociologia da educação tornou bem patente, desde os anos sessenta: as desigualdades existem antes das crianças chegarem à escola, permanecem dentro da instituição escolar e ela mesma contribui para manter, em boa parte, estas desigualdades. Mas a questão que este Seminário nos impele a amarrar é esta: esta escola que reproduz e que produz diferentes percursos escolares, desiguais tipos de desenvolvimento humano e uma hierarquia de diplomas escolares, em ligação estreita com os diversos

ambientes sociais e as suas desigualdades próprias, como poderá ela promover a equidade e o sucesso escolar?

Não há nem pode haver igualdade nem no acesso, nem nos percursos, nem nos resultados escolares. Mas creio também que as instituições escolares, que continuam a ser instrumentos privilegiados de socialização (secundária, regra geral, e primária, em muitos casos), num tempo de “dessocialização”, tal como sugere Alain Touraine, que continuam também a ser organizações sociais com enormes potencialidades na promoção do desenvolvimento humano e da solidariedade, num tempo de fragmentação de referências, de informações e de culturas, são instituições que podem e devem ser consideradas como instâncias sociais privilegiadas de promoção da igualdade entre os seres humanos. Podem e devem *se*, e é sobre os “se” que interessa trabalhar, tornando-os condições concretas de acção. Quero, neste momento, sublinhar quatro destes “se”. São eles:

1. Se as escolas se interligarem a outras instituições sociais, desde logo as famílias, passando pelos órgãos autárquicos, pelas associações culturais e as empresas, pelas organizações locais que podem contribuir para melhorar a vida de cada um dos cidadãos, desde os Centros de Saúde, aos Museus, aos Clubes desportivos e recreativos, caso se envolvam em efectivas redes ou cadeias de solidariedade, então conseguiremos edificar, com coesão e com dimensão, respostas complexas a problemas, de facto, muito complexos.

As escolas (a sua maioria) não podem continuar a actuar sozinhas, como heroínas de uma causa pela qual tanto lutam e com a qual tanto se desesperam (ou seja, deixam de esperar, quais Sísifos que retornam montanha acima). Ou actuam em rede, em comunidade de recursos e de possibilidades, ou estarão permanentemente a dar o dito por não-dito. A educação e a formação, como reais necessidades que se manifestam cada vez mais ao longo de toda a vida, constituem fortes elos de inclusão/exclusão social, mas não representam mais do que elos dessa corrente mais longa da cidadania e da dignidade humana.

Como diz R. Carneiro, “a reconstrução de uma cidadania forte passa necessariamente pela reabilitação daqueles estaleiros primários de socialização e por uma estratégia educativa concertada que coloque os valores da convivência acima de valores fugazes do sucesso económico” (Carneiro, 2000).

Quando se aponta para a equidade social, são dinâmicas sociais locais concretas que estão em jogo, nas suas conexões com dinâmicas sócio-históricas mais globais. Basta lembrarmos as desigualdades existentes entre os cidadãos de uma escola/comunidade local, seja em capital cultural familiar, seja em gestão do tempo, seja na ocupação do “tempo livre”,

no estudo, nas redes de ligação interfamiliares. O esforço de inclusão social e de construção de projectos de vida com dignidade tem de ser visto como um compromisso social local e concreto e não como um mero projecto escolar.

Toda a reflexão (e os projectos sociais concretos que já se estão a desenvolver) em torno das “cidades educadoras”, que mobiliza actualmente muitos cidadãos europeus, como os do Porto ou de Barcelona, representa, a meu ver, um novo ponto de partida de civilização e de cidadania, em ambiente de coesão social, uma nova plataforma social de reconstrução de capital cultural para todos, em que as redes de escolas podem tornar-se instrumentos fundamentais de requalificação de vida, integradas em projectos educativos de cidade (Carneiro, 2000).

2. Poderá haver escolas promotoras da equidade social, inseridas em redes de promoção humana e social, se houver disponibilidade de vários actores e parceiros sociais para a realização de compromissos sociais concretos; projectos em que se determinem as finalidades e os objectivos, mobilizem-se os recursos concretos a elas adequados, estabeleçam-se metas e responsáveis pelas diferentes actividades, em que se estabeleçam critérios e métodos de avaliação.

De que valem “projectos educativos de escola” lindíssimos, rosários das mais pias intenções, entre elas o destaque para a igualdade e para o sucesso educativo, se eles não passam de documentos escritos em gabinetes escolares, por professores carregados das melhores intenções, sem qualquer ligação às dinâmicas sociais envolventes, que não sejam (tantas vezes) as de aprovação formal de documentos (que nunca deixaram de ser formais, para passarem a ser construções sociais locais).

Não bastam as relações de vizinhança, os protocolos de intenções entre as partes, as expressões criativas de uns e de outros, os conhecimentos interpessoais. Temos de estabelecer compromissos concretos, assiná-los, criar as condições da sua boa execução, executá-los em rede e em parceria local e avaliá-los. A solidariedade e o voluntariado a ela associado são um dos poucos recursos sociais ilimitados, qualquer que seja a comunidade em que cada escola se insere. A elas haverá que associar as malhas interinstitucionais e a mobilização dos recursos da comunidade e do Estado.

A este respeito, importa sublinhar que a esta visão não se atrela qualquer perspectiva de “retirada triunfante do Estado” na promoção do bem público educacional. Continuando a ser essencial o seu apoio e o prosseguimento do seu investimento numa educação pública de qualidade, importa que os recursos públicos que ele mobiliza se

encontrem e cruzem com os pactos locais concretos e com as redes locais de actores, para se tornarem aí, em cada contexto social concreto, efectivos motores de construção de novas plataformas sociais de igualdade de oportunidades.

São múltiplos e estão bem estudados os casos nos quais um aumento do investimento público em educação não resultou em qualquer impacto no embate das desigualdades sociais ou no sucesso escolar. Quantas vezes a despesa pública em educação aumenta apenas por indexação salarial, sem qualquer outra dinâmica social acoplada?

Ao Estado caberá também um importante papel de fomento destes compromissos locais (nomeadamente, por exemplo, através da acção de agências especializadas por si financiadas) e de apoio concreto à sua execução e à sua avaliação.

3. Papel das políticas de avaliação. A avaliação do desempenho das instituições escolares talvez seja, no futuro, um dos investimentos políticos mais importantes para a salvaguarda e a melhoria permanente de um sector público de educação e formação de qualidade.

Quando nos referimos à avaliação falamos de auto-avaliação, de avaliação promovida pelo próprio Estado e hetero-avaliação, sobretudo a avaliação promovida por instituições especializadas e independentes. Se a “certificação de qualidade” é um conjunto de normas que cada vez mais se impõe no universo das organizações produtivas, num contexto em que a oferta de ensino e de formação se alarga (aparentemente sem limites, pelo recurso às NTIC), fácil é perspectivar que só uma nova política de avaliação poderá salvar o sector público da educação e da formação de uma derrocada progressiva, por evidente falta de qualidade.

As práticas regulares de avaliação (interna e externa) nas instituições educativas desempenharão um papel decisivo na renovação e na melhoria constante (por ajustamentos contínuos e progressivos) da oferta pública e privada de educação e formação. Elas permitem medir os desvios em relação às metas estabelecidas (que têm, por isso, de estar previamente formuladas), detectar as áreas problemáticas e os agentes que as podem vir a melhorar, mobilizar os recursos adequados em relação a cada meta a alcançar, definir novos rumos e lançar as bases para novos projectos exequíveis.

É para nós ponto assente que as práticas de avaliação devem envolver, em cada escola, os seus agentes educativos, com destaque para o colectivo dos professores e para os responsáveis de departamentos curriculares e de todas as instâncias intermédias de regulação pedagógica, sejam elas auto ou hetero determinadas. A exemplo do que se faz em Espanha

com o projecto REDES³ e em Portugal com o projecto AVES⁴, a avaliação externa das escolas pode comportar estratégias muito fortalecidas de envolvimento dos agentes escolares, aos vários níveis de gestão.

Na verdade, pretende-se que as instituições educativas o sejam efectivamente para cada uma e para cada um dos seus utentes, pelo que a escola do ensino (onde as campanhas tocam, se cumpre o calendário escolar, se concretiza diariamente o “aulário”, se fazem testes e exames e se afixam as pautas no final de cada ano lectivo e se cumprem as formalidades legais) tem de se completar mais e mais com a escola da aprendizagem, a escola onde se trabalha e onde todos aprendem, onde não há inactivos e “deixados-por-conta” (Azevedo, 2000).

Que haja a perspicácia política de perceber que enquanto se continuar a ligar rigor de gestão e avaliação interna e externa com ensino privado, se está, em boa parte, a condenar o ensino público à falta de qualidade e à desistência na busca do sucesso educativo para cada uma e para cada um, das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos.

4. Uma outra espessura institucional. Finalmente, na economia desta reflexão breve, impõe-se a consideração de um outro *se*. De facto, nem as redes inter-institucionais, nem os compromissos sociais concretos e locais, nem as práticas de avaliação remedeiam, como que por milagre, uma questão de fundo: tem o modelo moderno de educação escolar (MMEE), mais de duzentos anos após a sua construção, a densidade e a complexidade institucional que lhe permita enfrentar com credibilidade e dignidade a imensidão de desafios educacionais que as sociedades de hoje lhe colocam por diante?

Se, a respeito destes novos desafios “societais”, tomarmos como pano de fundo, por exemplo, as análises de Alain Touraine (1997) e de Juan Carlos Tedesco (1999), que nos dão conta, quer dos efeitos de “dessocialização”, quer de desgaste do MMEE, depressa concluimos que o quadro institucional tradicional é escasso e muito curto para a quantidade e para o tipo de expectativas e de funções educacionais que a sociedade de hoje, atabalhoadamente e num clima de equívocos, deposita nas escolas.

Cada instituição educativa é chamada, antes de mais e sem abandonar as suas funcionalidades tradicionais, a enriquecer a sua missão, reordenando-a em torno do eixo central do desenvolvimento humano e solidário de cada um dos adolescentes e jovens que acolhe.

Não se trata, por isso, de reduzir ou encerrar a missão das instituições de ensino e de formação, mas de a *alargar e recentrar*, aceitando responder a uma pluralidade de mandatos

sociais (de instrução, de socialização, de subjectivação, de profissionalização, de participação cívica,...), subordinando-os não já ao referente económico (formar “*recursos humanos*”, factores de produção), mas ao primado do desenvolvimento das pessoas que moram nos alunos, qualquer que seja a sua idade, qualquer que seja o momento em que procuram o ensino e a formação.

A educação escolar não deverá definir-se, essencialmente, em função da preparação dos indivíduos para o exercício das funções sociais, da adaptação dos indivíduos às oportunidades sociais existentes (p.ex., desemprego, precariedade do emprego, zigzagues e descontinuidades profissionais sucessivas) e da mera aprendizagem das normas que nos governam, mas antes pautar-se pelo reforço das oportunidades que dá a todas e a cada uma das pessoas para serem os sujeitos da sua existência.

É evidente (embora seja uma evidência pouco tomada a sério) que, ao ampliar e recentrar a sua missão, as instituições educativas não podem manter o seu actual quadro institucional. As escolas da instrução ou as escolas da socialização secundária (considerando que a família se encarregou da primária), não são nem podem alguma vez ser, por golpe de magia, as escolas da subjectivação, dedicadas à construção de projectos pessoais de vida, a favorecer e a potencializar a emergência das diferentes identidades pessoais, dos vários campos de possibilidades de cada pessoa, ao longo da sua vida.

Impõe-se a sua re-institucionalização como instituições mobilizadas para apoiar, por todos os meios ao seu alcance (e muitos novos meios há que mobilizar), o desenvolvimento das potencialidades de cada uma e de cada um dos cidadãos, para favorecer a comunicação intercultural e para sustentar uma vida comum e solidária sobre a Terra.

Não precisaremos preparar muito bem as pessoas para se adaptarem à sociedade que as envolve e que muda aceleradamente, reagindo às pressões imediatas de uns quantos (poucos) que as conseguem formular e fazer chegar a todo o lado. Todos precisamos aprender a viver activamente como pessoas no turbilhão de mudanças que nos rodeiam.

Mas nada está fechado, nada é inelutável, não há sentidos únicos na organização das nossas sociedades mutantes, nem nas nossas vidas. Por isso, não é tanto a adaptabilidade que é preciso fomentar nas instituições educativas, mas a *personalidade*, ou seja, é necessário dotar as escolas dos instrumentos necessários para tornar cada uma e cada um dos alunos/formandos sujeitos construtores de biografias pessoais dignas e de ambientes sociais de convivência, expressões de civilização.

Um novo quadro institucional impõe-se igualmente para nele combinar tanto novos tipos de condições de trabalho para os professores e demais profissionais, como para estancar

o processo de degradação da imagem social dos professores. O tremendo equívoco social que consiste em ampliar indefinidamente as exigências sociais em relação à educação escolar, sem que se cuide com o mesmo afinho em criar as reais possibilidades das instituições educativas enfrentarem com eficiência e eficácia essas exigências, é largamente responsável por aquela contínua degradação, uma vez que é sobre os “professores” que se centram todas as atenções na hora da verificação dos enormes desajustamentos que existem entre as expectativas proclamadas e as práticas quotidianas.

Os processos de re-institucionalização hão de contar com os professores como os primeiros e os mais interessados actores sociais, dentro de um quadro em que maiores exigências profissionais e maiores compromissos sociais da parte dos professores sejam acompanhados por um novo tipo de condições de exercício profissional, uma nova textura relacional e institucional.

Um vector determinante da re-institucionalização será o da transformação das escolas e dos centros de formação em locais de *trabalho*, de reflexão e de acção, de disciplina e de projecto, de trabalho individual e em equipa, de escuta e de pesquisa e descoberta. Enquanto se mantiver o paradigma de que o ensino e a formação de nível secundário (ou uma das partes) constituem um tempo de passagem, um “tem-de-ser”, prévio à “vida activa”, enquanto o quotidiano escolar não corresponder senão a esta vida activa, dificilmente se contrariará a tendência para que as escolas e os centros de formação de nível secundário sejam enormes hipermercados de consumo escolar, aptos a exercer a função de “parqueamento” juvenil, funcionalidade tão cara à configuração actual do modelo económico dominante (e único).

Este tempo, entre os 16 e os 19 anos, tempo por excelência de orientação e de maturação pessoal, não se coaduna com a reprodução de um clima de infância nas salas de aula, de passividade e de falta de responsabilidade, mas clama por um clima de participação, de descoberta, de enriquecimento permanente de uma rica arca de competências, afinal um clima exigente de *trabalho*.

A formação para uma cidadania responsável, local, nacional e mundial, dificilmente terá lugar enquanto as instituições educativas continuarem, por um lado, a “ensinar” regras de vivência democrática e, por outro, a organizarem o quotidiano escolar à revelia dos princípios e normas que ensinam. São atitudes e comportamentos o que importa adquirir, para a própria sobrevivência e recriação da democracia: aprender a ouvir e saber dialogar e argumentar na diversidade de opiniões, reconhecer o direito à diferença, saber actuar livremente, solidariamente e em comunidade.

Impõe-se, por isso, um clima escolar de maior exigência. Os jovens reclamam-no, um pouco por todo o mundo (veja-se, por exemplo, o Outono de 1998, em França), rejeitam a mediocridade e estão disponíveis para esforços acrescidos, muito para além da passividade e do abandono, estimulados por formadores competentes e pró-activos. A mais triste expressão do que é uma instituição educativa é verificar que a “missão” da escola acaba no dia em que se afixam as pautas na parede, no termo de um consumo escolar de larga escala, feito de aulas, testes e exames. E os professores pedem-no ainda em grande número: tempos escolares para o trabalho em equipas interdisciplinares, tempos escolares para o trabalho pedagógico das equipas de docentes sobre cada conjunto específico de alunos, uma nova organização do tempo escolar, ao serviço da acção educativa dos professores.

Para que estes ambientes de trabalho existam urge dar passos bem decididos em ordem à institucionalização, a par das equipas de docentes, de equipas multiprofissionais de apoio à actividade educativa dos professores, equipas estas que podem contar com professores/peritos, especializados em certos domínios da acção educativa, com “documentalistas”, gestores de informação, animadores culturais, técnicos de orientação escolar e profissional, técnicos de laboratório que podem apoiar, em alguns casos, pequenas redes locais de escolas. Estas equipas poderão e deverão integrar cidadãos muito experientes e competentes que, em regime de voluntariado, contribuam para o reforço técnico e científico das instituições educativas.

As escolas e os centros de formação de nível secundário deveriam, assim, ser locais de intensa aprendizagem e de interessantíssima vida juvenil, apta a acolher diferentes culturas juvenis em presença, estaleiros de vida e de construção de projectos de vida, na diversidade e em liberdade.

O quê, em vez da verdade?

Como preencher o futuro sem correr o risco de o encher do passado e do presente, sem correr o risco de o esgotar antes do seu tempo (porventura novo) vir? “Morto” Deus, postergada a política, esquecida a economia, ficaremos de mãos vazias com as mãos cheias de mandatos técnico-científicos, sob a orientação do único fim que é a acumulação do poder financeiro nas mãos de uma minoria de seres humanos, rodeados de desigualdades crescentes e de imagens e símbolos que nos confundem?

É no processo de reinvenção da política que se poderão equacionar novas políticas educativas, tão prisioneiras estas estão da subjugação do político ao técnico-económico e técnico-financeiro. E esta reinvenção joga-se no nível local, nacional e mundial e no conflito aberto de interesses.

Para mantermos abertos os caminhos da liberdade e da emancipação humana, de cada uma e de cada um dos seres humanos, importa dar prioridade à reconstrução local de cada instituição educativa, reorientando-a para o percurso desses mesmos caminhos, em ordem a mantê-los, de facto, sempre abertos.

Este é um percurso da participação democrática no qual habita o conflito de interesses, um imenso campo de contradições, que é o mesmo terreno onde moram novos projectos, as novas redes de ajuda, a mobilização de novos actores e de novos recursos, a emergência de novas oportunidades. Pois é sempre na densidade e na espessura social de cada local, no rigor e no trabalho persistente entre os actores, em relações de poder muito precisas, que se podem construir novos compromissos sociais concretos.

Não valerá muito a pena andar à procura de uma verdade, uma estrela, um domínio único do tempo, um “país-bússola-dos-povos”, exactamente porque as instituições educativas não são mais conduzidas inexoravelmente por uma qualquer verdade que as leva num único sentido, em qualquer lugar onde se encontrem. É no âmago da mudança social que está montado o estaleiro da reconstrução da missão cultural da educação.

Notas

(1) Talvez por isto se fale hoje tanto em “ajustamentos curriculares” e não em mutações mais profundas. É muito curto e estreito o horizonte político que se vislumbra a partir do terreno que se pisa. O nosso maior défice parece ser o de “inteligência” política.

(2) As alterações que se pretende vir a introduzir na gestão do tempo escolar, isoladamente, são um eloquente exemplo do que acabamos de dizer. Ou elas arrastam e são arrastadas por modificações mais vastas nas práticas pedagógicas, nas metodologias, nas formas de ensinar e nos modos de aprender, na organização dos docentes e do seu trabalho em equipa, na organização dos alunos e do seu trabalho individual e em grupo, ou os novos odres ficarão cheios de vinho velho.

(3) Veja-se, por exemplo, o caso revelador da avaliação escolar. Está mais do que evidenciado que a avaliação pedagógica é muito formal, avalia apenas uma pequena parte do que o aluno efectivamente aprende, centra-se na capacidade de retenção de conhecimentos e dá pouco espaço à avaliação das atitudes, dos comportamentos e dos saberes tácitos. Ela selecciona e hierarquiza os alunos e liofiliza, por vezes violentamente, a relação pedagógica e o campo educacional. O que é, mais uma vez, paradoxal. Se, por um lado, dizemos que a instituição escolar deve subordinar a sua organização e o seu funcionamento à promoção das pessoas dos alunos, de modo necessariamente diverso e individualizado, praticamos uma avaliação escolar selectiva, “cognitivista” e centrada sobre os conteúdos fragmentados das disciplinas.

Centramos a educação, na prática, em torno das vertentes cognitivas e, quando muito operativas, dos processos educativos, desprezando também, na prática, estas mesmas dimensões operativas e, sobretudo, as dimensões expressivas e “valorativas”, adoptando o ordenamento sugerido por Beniamino Brocca (1999).

Se, por outro lado, valorizamos idealmente o desenvolvimento das atitudes, dos comportamentos e dos valores, como a cooperação, a solidariedade e a justiça, ignoramos a sua importância na hora de avaliar, de certificar e de concorrer para a definição de destinos pessoais, escolares e profissionais. O paradoxo é aparentemente insanável. Estamos em circuito fechado, mas continuamos a disparar medidas de política a toda a hora e em todas as direcções.

(4) O projecto REDES-Red de Evaluación de Centros de educación Secundaria tem sido desenvolvido em Espanha, sob a responsabilidade do Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo – IDEA, com o apoio da Fundação Santa Maria

(5) O projecto AVES (Avaliação de Escolas Secundárias) é coordenado pela Fundação Manuel Leão (Porto) e tem o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa) e teve o seu início no ano 2000, em estreita cooperação com o citado projecto espanhol