

OS CAMINHOS DA REFORMA EDUCATIVA: INTERROGAÇÕES SOCIOLÓGICAS*

RESUMO: Seis anos após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as Secções de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia (APS) e da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), julgaram ser oportuno discutir publicamente a seguinte questão:

Quais são as principais orientações conferidas à Reforma Educativa em Portugal?

A sua análise desenvolve-se em três direcções, a saber:

- usos e abusos da Reforma em curso;
- ilusões, mitos e perversões da Reforma;
- silêncios e equívocos de uma Reforma.

Esta discussão permite-nos, a terminar, referir que a escola tal como a democracia ou a reforma educativa têm em comum a característica de serem construções sociais. Os seus sentidos constituem, pensamos, o ponto de partida para que os caminhos desta Reforma contribuam para elevar a participação informada de todos os protagonistas escolares.

ABSTRACT: Six years after the promulgation of the law concerning the Basis of the Education System, the sessions of Sociology of Education organized by the Portuguese Sociology Association (PSA) and the Portuguese Society for Educational Sciences (PSES), we thought it timely to publicly discuss the following questions:

Which are the main orientations concerning the Education Reform in Portugal?

It's analysis unfolds in three directions, namely:

- uses and overuses of the present reform;
- illusions, myths and perversions of the reform;
- silences and ambiguities of the Reform.

* O presente artigo resultou dum trabalho produzido pelas secções de "Sociologia da Educação" da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) e da Associação Portuguesa de Sociologia (APS).

At last, this discussion leads us to conclude that school, as well as democracy and the Education Reform, have the common characteristic of being social constructions. Their meanings constitute, as we think, a starting-point for allowing the paths of the Reform to increase the informed participation of all school actors.

Em 1988, no âmbito da Associação Portuguesa de Sociologia (APS), os sociólogos e especialistas em Ciências da Educação lançavam para o debate público algumas reflexões sobre a reforma educativa que foram publicadas num documento associativo designado "A Reforma do Ensino: um processo social".

Desde então para cá, os membros da comunidade científica da Sociologia e das demais Ciências da Educação realizaram múltiplos encontros e reuniões. E ninguém pode estranhar que a análise da reforma educativa permaneça como temática nuclear de muitos dos seus trabalhos de investigação e de intervenção, à medida da importância que deve assumir no desenvolvimento da sociedade portuguesa e na política educativa.

No rescaldo do 2º Congresso Português de Sociologia (Fevereiro de 1992) e quando passam seis anos após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (14 de Outubro de 1986), as secções de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia (APS) e da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) julgaram, agora, ser oportuno confrontar-se, a si próprias, aos seus membros e aos diversos públicos mais ou menos atentos à vida política e cultural portuguesa com a seguinte questão: **Quais são as principais orientações conferidas à Reforma Educativa em Portugal?**

Ou, ainda, em termos mais concretos, mais capazes de induzir os sentidos de empenhamento dos diversos actores sociais, pensar o conjunto de princípios que devem nortear o desenvolvimento da actual Reforma a saber:

- a participação informada e continuada de todos os protagonistas comprometidos com este processo social;
- a construção da autonomia das escolas sem pôr em causa a autonomia relativa dos estabelecimentos de ensino face à procura social, quer local, quer nacional;
- a discussão do princípio da diversificação das formas de excelência, estimulando os professores a reconhecer e a aplicar modelos plurais de avaliação, associados ao desenvolvimento de diferentes

estratégias pedagógicas, visando alcançar o sucesso e não a condenação precoce dos alunos;

- a criação de interdependências entre as diferentes vias de ensino, a par do estabelecimento de equivalências sociais entre trajectos escolares específicos, sem deixar de considerar as diferenças de capacidades demonstradas pelos alunos;
- a valorização da profissão docente, desenvolvendo programas de formação permanente que vise reforçar a sua competência profissional, única garantia de autonomia e único meio de revalorizar a sua função.

USOS E ABUSOS DA REFORMA EDUCATIVA EM CURSO

Desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) parece imperioso reconhecer a inutilidade da sábia ideia de estabelecer «um plano de desenvolvimento do sistema educativo com um horizonte temporal a médio prazo e limite no ano 2000», decorrente do artigo 60º da referida lei.

A ausência de um plano desta natureza que deveria assegurar a realização gradual da lei referida e demais legislação complementar, não tem impedido os últimos responsáveis pelas políticas educativas de falarem entre nós da necessidade de reformar o sistema escolar.

Numa sociedade como a portuguesa onde a produção de leis excede regularmente a capacidade de executá-las ou o seu espírito se traduz em fórmulas distantes da vontade e das práticas de importantes grupos sociais, a reforma não pode correr o risco de significar apenas um esforço legislativo.

Reduzir a reforma a um amontoado de leis, diplomas, regulamentações e despachos ministeriais produzidos, a maior parte das vezes, de modo avulso e descoordenado pelo Ministério de Educação, pode aumentar, ainda mais, o divórcio entre os decisores políticos e os principais actores sociais envolvidos nas questões educativas.

Pareceu à Assembleia da República que «um Plano de Desenvolvimento do Sistema Educativo» deveria constituir um elemento capaz de empenhar vontade política suficiente para superar os riscos históricos de mais esta reforma.

Sempre adiado, como já referimos, o cumprimento desse dispositivo por parte dos governos que tiveram a seu cargo a execução da Lei de Bases do

Sistema Educativo, essa lacuna tem permitido a cada Ministro da Educação a oportunidade de sobrepôr concepções e posições pessoais muitas vezes afastadas do quadro normativo explícito da lei referida.

Deste adiamento, a principal consequência a apontar tem sido o desperdiçar, aos poucos, o consenso político e social que pôde ser conquistado durante a elaboração e formulação legislativas. Perante a constatação do facto de que a esse momento de consenso se vem substituindo progressivamente desencantos, desacordos e conflitos, parece instituir-se a ideia de que reformas e consensos não podem nem devem conjugar-se para mudar o curso histórico do sistema educativo.

Associado à ausência de diálogo alargado sobre os problemas levantados pela implementação de um projecto de reforma, a instabilidade governativa expressa pelas remodelações constantes das equipas ministeriais das áreas da educação, da cultura e da investigação tem sido um factor negativo para o desenvolvimento da educação em Portugal.

As referidas ausências de diálogo e de consenso permanente sobre as questões da Reforma Educativa não impedem que estas palavras sejam pronunciadas com muita frequência nos discursos oficiais.

O cumprimento dos rituais de consulta a instituições, aos parceiros sociais, a recolha de opiniões, a realização de uma ou outra reunião para discutir alguns diplomas da reforma, não assinalam o desejo de implementar permanentemente a participação informada dos diversos protagonistas interessados nos problemas educativos.

O uso constante, nos discursos oficiais, do termo «complexidade», qualidade atribuída ao sistema escolar português, parece ser o artifício a que recorre a visão tecnocrática dominante para estimular a conformidade social perante os desafios colocados pela instituição escolar contemporânea ou a aceitação, sem debate, dos pontos de vista dos chamados técnicos.

ILUSÕES, MITOS E PERVERSÕES DA REFORMA

BOAS IDEIAS

Os diplomas que nos últimos anos têm dado pelo nome de Reforma, partiram de alguns bons propósitos, mas têm-se traduzido em práticas desconcertantes.

Entre ideias inoportunas (o caso da PGA), outras provavelmente discutíveis (caso da obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Religiosa, com a alternativa laica designada de Desenvolvimento Pessoal e Social), centremo-nos em primeiro lugar nalgumas boas ideias.

Foi uma boa ideia criar no ensino básico uma área-escola para o desenvolvimento de projectos a decidir por cada estabelecimento de ensino. A articulação de saberes em torno de temas com interesse local é, indiscutivelmente, uma boa ideia.

Outra boa ideia foi a de equilibrar os tempos semanais das várias disciplinas a leccionar neste nível de ensino. Nos novos planos curriculares, todas as disciplinas têm três ou quatro horas semanais o que facilita o trabalho e a relação pedagógica.

Uma outra boa ideia foi a de dificultar a repetência dos alunos, negando o seu carácter normal e natural. Está certo que se procure promover o sucesso das aprendizagens na escola básica.

A valorização de uma avaliação formativa dos alunos é outra boa ideia a implementar. Avaliar significa dar conta do que se aprendeu ou não aprendeu (e se ensinou ou não se ensinou) e tem todo o sentido utilizar esse conhecimento ao longo dos processos de ensino-aprendizagem, reformulando-se, sempre que possível, modos de trabalhar para ultrapassar as dificuldades sentidas nas relações pedagógicas ocorridas nas salas de aulas.

A centralidade da preocupação com a formação dos alunos e não apenas com a instrução dos mesmos é outra boa ideia a sublinhar. Com base nesta preocupação, fala-se de formação pessoal e social enquanto objectivo da escola básica.

A autonomia das escolas é outra boa ideia a preservar. Este projecto de autonomia, conferindo, quer ao projecto educativo escolar, quer à descentralização de tomadas de decisão substantivas nos planos cultural, pedagógico e administrativo, as virtualidades de poder vir a mobilizar os protagonistas escolares locais, deve ser olhado como um processo de construção e reconstrução permanentes.

PRÁTICAS DESCONCERTANTES

A estas e outras boas ideias nem sempre têm correspondido formas correctas de desenvolvimento ao nível dos dispositivos de mudanças pretendidos pelos discursos políticos.

A própria concepção de mudança que muito frequentemente aparece no discurso político oficial enferma de um preconceito racionalista («basta informar para mudar») tão ingénuo quanto é perigoso o preconceito voluntarista («basta querer para mudar») que o acompanha.

A estes preconceitos acrescentam-se as tentações da partidarização, do improviso, do não cumprimento de prazos anunciados, da igno-rância das condições de concretização das medidas legisladas, o que têm conduzido ao desenvolvimento de estratégias autoritárias e centralistas, pondo em causa, insistimos, o diálogo consequente, permanente e alargado.

Subtilmente são deixadas de fora de consideração as condições materiais de mudança (equipamentos, espaços, materiais, etc.), as condições organizacionais (de tempo, de poderes e gratificações materiais, sociais e de carreira, etc.), as condições culturais (mentalidades, estilos de vida, valores de orientação prática, etc.), como se as transformações pudessem verificar-se no vazio, independentemente do que socialmente é significativo para os grupos sociais e indivíduos da nossa sociedade.

As medidas tomadas sobre a avaliação podem ser consideradas um exemplo significativo da distância entre as boas ideias produzidas e as estratégias práticas desconcertantes resultantes da sua aplicação.

O termo repetência desapareceu do despacho sobre a avaliação, sendo substituído pela ambígua designação de "retenção". A sua substituição não contribui, por si só, para que todos os alunos aprendam realmente na escola. Reter não é sinónimo de aprender. Por outro lado, passar de ano sem saber não interessa a ninguém.

O facto de o despacho obrigar os professores a fundamentar exclusivamente qualquer retenção, em especial se esta for repetida, pode convidar os docentes a optar apressadamente pela progressão dos alunos menos capazes, visto que esta última decisão não está sujeita a qualquer justificação oficial.

Não se melhorando as condições da escola, não se reformulando os processos pedagógicos, não se estimulando uma formação vocacionada a reflectir criticamente sobre as práticas, facilitando a sua transformação (designadamente, as representações acerca das práticas de avaliação), não

se investindo permanentemente na formação inicial e contínua de professores, não é possível prever uma aplicação rigorosa, justa e global dos princípios orientadores da avaliação, consagrados no referido diploma.

Reduzir a retenção não significa, repetimos, aprender mais. A dificuldade em reter os alunos não pode contribuir para a difusão da ideia de uma progressão a qualquer custo.

As aprendizagens dependem da qualidade do ensino ministrado. Cabe ao Estado a definição, nos programas nacionais, dos saberes e competências técnicas obrigatórias a transmitir pelos professores adequados a cada nível de ensino.

A igualdade formal resultante de uma avaliação nacional e igual não passa de uma ilusão. As provas nacionais não garantem, por si só, a justiça escolar. Nem os diplomas decorrentes da aprovação nessas provas asseguram a justiça social. Diplomas escolarmente equivalentes podem dar acessos a profissões ou a lugares com diferentes níveis de prestígio social, com diferentes montantes de remuneração, ou, ainda, dando acesso a carreiras desigualmente valorizadas.

A avaliação de carácter nacional e global e os seus respectivos efeitos devem ser objecto de discussão. A avaliação não pode estar desligada das condições sociais e culturais que permitem produzir e consolidar os conhecimentos considerados básicos num determinado nível de ensino. Estas condições não variam, por exemplo, segundo o meio social e geográfico de origem dos públicos escolares a frequentar os diversos estabelecimentos de ensino portugueses?

As tentativas de concretização de uma avaliação formativa e localizada criam novas exigências aos professores, aos alunos e respectivas famílias. Contudo, não se vislumbra quem neste momento esteja disposto a mais trabalho sem melhores condições.

O que pode trazer uma disciplina de «Desenvolvimento Pessoal e Social» neste quadro desconcertante onde prepondera o formalismo, a abstracção e a ilusão de um desenvolvimento pessoal assente numa real igualdade de oportunidades inexistentes e de uma prática participativa praticamente ausente da maioria das escolas?

Como poderá ser conseguida a referida formação pessoal e social em escolas degradadas e desconfortáveis, sobrelotadas, sem equipamentos,

sem materiais científicos? Se a qualidade da vida escolar chega a ser lesiva dos direitos dos cidadãos; se as práticas de exclusão (de classe, étnicas, ráticas e culturais) continuam a persistir no interior do nosso sistema de ensino, que sentido tem falar de educação cívica?

SILÊNCIOS E EQUÍVOCOS DE UMA REFORMA

A reforma em curso nos últimos anos (ou o desejo de reformar?) tem sido marcada por silêncios, por descontinuidades e por contradições.

O público mais informado e, por isso, mais atento e interessado nas questões educativas interroga-se, a partir de sinais contraditórios, sobre o que significa na realidade a centralidade da escola e a prioridade da educação, tão difundidas no discurso político oficial.

Se escolher é preciso, por mais complexas que sejam as questões centrais num período de transformações ainda indefinidas, não menos indispensável é o afinamento de critérios e objectivos resultantes de um diagnóstico da situação da educação no nosso país.

Todavia, o que se verifica é a ausência de qualquer diagnóstico actualizado. Sem diagnóstico não é possível fundamentar o que se pretende para a educação no nosso país. Sem diagnóstico não é possível avaliar correctamente o que se fez.

Por isso, a avaliação que se tem tentado realizar consiste numa simples recolha de opiniões emitidas, quer pelos decisores, quer pelos mais intervenientes parceiros educativos (dirigentes sindicais, dirigentes das associações disciplinares, associações de pais, membros do concelho de educação, técnicos de educação, especialistas nas áreas das ciências da educação, associações de estudantes, etc.).

A segunda ausência tem sido, voltamos a insistir, a inexistência do "Plano de Desenvolvimento do Sistema Educativo".

O silêncio sobre o referido plano mostra que os sucessivos governos não se responsabilizam por metas concretas, nem pela realização de objectivos claramente definidos, nem ainda pela discussão acerca das principais funções a serem preenchidas pela instituição escolar.

Com esta grave indefinição, quem não se dá conta das tentativas de submeter a autonomia relativa do sistema escolar à designada «cultura de empresa», expressão cultivada dos interesses manifestados pelo corpo dos dirigentes empresariais, representantes das principais organizações do patronato português?

Por mais forte que seja o apego a critérios de excelência dos empregadores com verdadeiro sentido empresarial, há que convir tratar-se de uma escolha favorável a uma espécie de monocultura.

Não será mais rico e adequado ao projecto educativo tomar em conta que na escola como na reforma educativa o que se joga é um processo social onde múltiplos grupos de actores sociais intervêm, portadores de interesses nem sempre convergentes e construindo estratégias por vezes contraditórias, mas com direito a representação na definição da situação educativa?

A construção da autonomia das escolas não pode pôr em causa a autonomia relativa dos estabelecimentos de ensino. Criar a autonomia das escolas, reforçando e sobrepondo, repetimos, os interesses da procura social local e nacional em relação aos valores transmitidos pelas funções sociais da instituição escolar, pode conduzir ao desenvolvimento de hierarquias entre estabelecimentos de ensino decorrentes da sua distribuição local e regional.

Neste sentido, a definição e regulamentação da autonomia nas escolas não devem aparecer articuladas com a aplicação dos objectivos e finalidades da escolarização, decorrentes das principais funções sociais atribuídas à escola contemporânea?

Não será desejável compatibilizar a construção da autonomia das escolas com os valores subjacentes às funções sociais da instituição escolar contemporânea, a saber:

- a multiplicação das oportunidades escolares;
- o estabelecimento da interdependência e equivalência social entre diferentes trajectos escolares;
- a aplicação de várias formas de excelência;
- a definição do conjunto de saberes e competências técnicas a transmitir em cada nível de ensino;
- e, por último, o desenvolvimento do diálogo interdisciplinar, combatendo a conservação de ilhas entre saberes nobres e não nobres?

Sobre a escola, entendida como uma rede de relações estabelecidas por alunos e professores, acabam por recair, com maior ou menor visibilidade as consequências sobre certas concepções sobre o desenvolvimento, sobre a justiça social, sobre a cultura e sobre a democracia.

Sabe-se que aquelas concepções não apresentam sentidos equivalentes em todos os protagonistas do processo escolar. A sua produção resulta das características das suas histórias particulares combinadas com as características das histórias dos seus meios sociais de pertença (classes sociais, grupos de interesse e de status, grupos étnicos, rácios culturais, de género, etários, etc.).

A articulação das características dessas histórias possibilita compreender, por um lado, os processos de construção das suas identidades sociais e profissionais e, por outro, os processos de construção das suas representações sobre aquelas e outras concepções acerca da vida social.

Por isso, a escola tem, hoje mais do que nunca, a sua função educativa ligada à participação na formação e desenvolvimento de cidadãos activos, tendo em conta a sua diversidade de origens, de trajectos e de interesses. Essa formação deve permitir aos cidadãos diagnosticar o seu quotidiano nas suas dimensões mais ligadas à inserção na área de residência, no trabalho, no lazer, na vida política.

Por esse facto, a instituição escolar está condenada a ser um espaço de cidadania, sob pena de ficar esvaziada da melhor substância num meio atravessado pelo poder tecnológico e massmediático.

Como pode verdadeiramente valorizar-se a escola quando a sociedade e o Estado não valorizam os seus agentes mais directos que são os professores?

A competência profissional dos professores é, por um lado, a garantia de autonomia perante o Estado e, por outro, a condição do valor social do seu ofício.

Neste sentido, a formação inicial e a formação contínua dos professores não são uma questão corporativa. Estas conferem-lhes saberes e competências técnicas que lhes permitem, por um lado, a garantia de recrutamento para esta profissão e, por outro, lutar pela sua valorização social.

Contudo, é preciso sublinhar que, quer os projectos formativos referidos, quer as organizações sindicais ou disciplinares que os repre-

sentam, não criam um corpo profissional dotado de interesses e estratégias comuns.

Considerados um corpo profissional plural, quer quanto à origem social, quer quanto às trajetórias sociais, a valorização da profissão professor não pode significar exclusivamente ganhos materiais resultantes, quer dos aumentos dos vencimentos anuais autorizados pelo Estado, quer da subida de escalões no actual estatuto da carreira docente.

Valorização significa, também, a aceitação das exigências profissionais decorrentes do empenhamento nas amplas questões educativas e respectivas contrapartidas materiais e profissionais.

Sendo a formação uma componente importante da profissão - professor, ela deve incentivar a sua presença e a sua ligação a uma sociedade em profunda mutação de relações sociais, de corpos de conhecimentos, de instituições centrais e de movimentos sociais e culturais.

O esquecimento ou menorização da formação de professores, concluída numa perspectiva de educação permanente assume maior gravidade quando se afirmam as tendências para configurar a escola como espaço educativo aberto e interligado com o meio social envolvente.

Os professores só podem romper o seu quotidiano rotineiro e penoso se lhes forem concedidos meios e oportunidades de criarem uma sólida competência específica.

Ao mesmo tempo é fundamental transformar a escola num espaço aberto, um ponto de encontro de várias gerações e de grupos de diferentes meios sociais e culturais.

Nunca uma reforma tão anunciada e institucionalmente consagrada invocou com tanto vigor a importância dos parceiros sociais, afirmando as mudanças educacionais como uma «terefá de todos». Este propósito tem sido alcançado?

Não se pode falar em participação sem autonomia da escola. Não se pode falar da autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos professores em relação a outros grupos de pressão ou de interesse. Não é possível garantir a autonomia dos professores sem um esforço sério e continuado para melhorar as condições de exercício da sua profissão, quer

em termos materiais, quer em termos de formação, quer ainda em medidas regulamentares que recompensem os bons resultados alcançados por estes profissionais.

Por último, não é possível falar de participação sem envolver as famílias, as instituições do poder local (Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais), as associações recreativas locais, as empresas e outros agentes, em especial os produtores e difusores das culturas técnica, científica e artística.

A escola tal como a democracia ou a reforma educativa tem em comum a característica de serem construções sociais, inacabadas por definição, provisórias em si mesmas, dependentes da plausibilidade que demonstrem e da confiança e legitimidade que recolham dos actores nelas envolvidos. Reinventá-las em práticas quotidianas aferidas permanentemente pela sua ligação ao universo de valores que lhe dão sentido constitui a premissa para que os caminhos desta reforma contribuam para elevar a participação informada dos protagonistas escolares, no sentido de estes discutirem os pressupostos ou os preconceitos apresentados pelas políticas escolares.