

Um Futuro Diferente para os Sistemas Escolares

“Antes de um lugar há o seu nome...”

Joaquim Azevedo *
Maio 1996

Texto de base de uma aula na Faculdade de Motricidade Humana - Lisboa, Maio de 1996

* Director do Instituto Empresarial Portuense (AIPortuense).

A Prof^ª Catalina Pestana convidou-me para dar a sua última aula do ano lectivo e para abordar a temática do futuro dos sistemas escolares. Agradeço-lhe a oportunidade que me proporcionou. É o que farei de seguida, pedindo a vossa atenção para a seguinte advertência: a minha reflexão incide sobre o que eu vislumbro como os traços dominantes do futuro dos sistemas escolares e não sobre o que eu desejo que seja esse futuro. Há uma enorme distância entre os dois cenários. Além disso, advirto-vos para um tom polemizador, o mais propício a provocar a reflexão e o pensamento novo.

Dadas as limitações de tempo, procuro desenvolver apenas uma ideia central e ela é esta:

O modelo moderno de educação escolar não tem futuro. Ou seja, o modelo escolar que se desenvolveu sob a égide do Estado-nação, fortalecendo os laços da cidadania e acompanhando o processo de industrialização, esse modelo está, particularmente desde a década de 70, em ruína. Este modelo, ainda que muito brevemente, deve ser caracterizado.

O modelo moderno de educação escolar constituiu-se historicamente em todo o mundo como um esforço prolongado de desenvolvimento de sistemas escolares nacionais, como parte integrante de um esforço mais global de consolidação dos Estados modernos. Estes sistemas constituíram-se, regra geral, seguindo um figurino “universal” semelhante: controlo estatal do sistema escolar, incremento da obrigatoriedade de frequência escolar e consagração do direito à educação, financiamento público, administração de tipo público e centralizada, normalização de conhecimentos, programas escolares e procedimentos de avaliação e certificação e construção de articulações entre tipos e níveis de escolaridade e diplomas, criação de subsistemas de formação profissionalizada de professores, e, ainda, uma inequívoca concentração dos sistemas escolares na dupla finalidade de formação de cidadãos membros de sociedades nacionais e de sustentação do desenvolvimento da economia.

Subjazia a este modelo, de base europeia, uma ideologia que combinava o fomento do individualismo liberal, a igualização das oportunidades sociais e a afirmação da autoridade estatal, sendo esta

considerada como um elemento central de coesão social e de comando das articulações necessárias entre o desenvolvimento da economia capitalista e a expansão dos próprios sistemas escolares.

É este o modelo (muito sumariamente aqui descrito) cujo prazo de validade expirou.

Com esta afirmação não estou a concluir que o modelo vai deixar de vigorar, que se processará uma ruptura brusca e que desaparecerá. Não. Estar fora de prazo é uma coisa, estar disponível e “à venda” é outra. Pode até suceder, como numa montra, que dificilmente as pessoas se apercebam pela embalagem, que está ultrapassado o prazo de validade do produto. Só tomando-o nas nossas mãos e analisando-o com cuidado, verificando o prazo de validade, o que implica por vezes virar o produto do avesso, poderemos retirar uma conclusão provavelmente acertada.

Assim é com o modelo moderno de educação escolar. Apesar de já se encontrar fora de prazo como o modelo de educação escolar mais apropriado ao presente e ao futuro, ele continua a “vender bem”. Eu diria mesmo, continua a ter uma procura muito superior à sua capacidade de resposta e a ele continuam a ser atribuídas, na sociedade actual, importantes missões. Mais ainda: várias instâncias da sociedade transferem, gradualmente, para o terreno específico e especializado do sistema nacional de educação escolar, missões educativas cada vez mais complexas e abrangentes. Dir-se-ia que este processo social de transferência de funções educativas para o campo da educação escolar é directamente proporcional quer à expansão escolar, processo que não parou de se desenvolver nos últimos cinquenta anos, no após-Guerra, quer à crise do exercício de outras funções educativas por parte de outras instâncias sociais, entre as quais avultam a família e as igrejas. O primeiro fenómeno - a expansão escolar - fomenta, no âmbito das representações sociais, a ideia de que o aumento constante da procura por um maior número e durante um tempo mais prolongado corresponde, se não à qualidade, pelo menos à importância social da frequência escolar. Este sinal é captado no plano microsociai, é descodificado, geralmente nos ambientes familiares, e tem-se traduzido na crescente procura de credenciais escolares, cada vez mais elevadas. O segundo fenómeno, aliado ao anterior, produz uma gradual ampliação do leque de expectativas sociais em relação ao desempenho educativo da educação escolar.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que reconheço que as nossas sociedades talvez nunca tenham esperado tanto da educação escolar, é que afirmo que expirou o prazo de validade do seu modelo dominante em todo o mundo. Todavia, o paradoxo é apenas aparente. Na verdade, o aumento das expectativas pouco nos diz acerca da pertinência das respostas. Os sistemas educativos, é verdade, funcionam todos os dias, em todo o mundo, com a precisão de um relógio e a implacabilidade dos gigantescos subsistemas sociais nacionalmente instuídos.

Todos remetem culpas para todos os alunos, pais, professores, políticos, administração, especialistas, esquerda, direita, ...- mas todos diferem os meios da tomada de consciência dos problemas e, sobretudo, de que cada um é parte do problema, como lembra P. Perrenoud. Mas, a meu ver, os sistemas escolares cumprem cada vez menos e pior as funções educativas, mesmos as especificamente escolares. E isso também está à vista de todos os que o acusam, particularmente entre nós, de evoluir de crise em crise, de doença em doença.

Traçada muito rapidamente esta linha geral de prospectiva acerca do futuro deste modelo escolar é tempo de descer a outros vectores mais específicos que, a um tempo, completam e ilustram este traçado genérico.

De um tempo em que os sistemas escolares e os seus mentores e reformadores tinham resposta para tudo, soluções sempre prontas a aplicar, talvez se tenha evoluído, demasiado rapidamente, para um tempo de novas tensões e de contradições que importa aprofundar, um tempo que se esvai sobretudo no intercâmbio de problemas, de soluções pontuais e localizadas; para alguns este é um tempo de ausência e de orfandade, pois não há novos conceitos comuns para descrever um novo lugar, onde nos possamos encontrar à volta de referências e de utopias, tão essenciais elas são para travar os ciclos viciosos e a degradação das práticas sociais e individuais, no quotidiano.

Modelo nacional e estatista

1º Vector: Os sistemas escolares, pelo menos na Europa mediterrânica, continuarão prisioneiros de um modelo nacional e estatista, fortemente centralizado e assente numa excessiva regulamentação do acto educativo.

A administração educacional ainda é a detentora da verdade / norma, das instalações, dos funcionários e do tempo escolar. Os saberes estão compartimentados em 50 minutos, distribuídos por seis doses diárias, em perto de 35 semanas por ano e todos os anos lectivos, em todas as escolas do país, de preferência ao mesmo ritmo por hora, dia, semana e ano.

As escolas são “serviços locais do Estado”, implantados no território e sem autêntica autonomia. São dirigidos de fora, não têm direcção própria, embora tenham Conselhos Directivos que localmente os “dirigem”. Estes fazem-no uniformemente, porque a sua conduta pauta-se antes de mais pelo cumprimento da norma instituída. Quotidianamente são chamados a cultivar, localmente, a relação vertical com o exterior que, antes de mais e acima de tudo, é o centro, a hierarquia, a grande fonte de legitimidade que é o Estado e o seu codex. Neste quadro, os professores são agentes funcionalizados e estão dependentes de um vínculo e de um enorme carrego de normas ditadas pelo Estado e controladas pela administração pública.

Sistemas escolares assim estão aptos a servir, mais e melhor, a norma instituída do que o desenvolvimento humano; este, na sua natureza é diverso, requer adaptações constantes das normas e não se compadece com a sua rigidez. A escola como “serviço local de educação” não existe. Existem, é verdade, óptimas tentativas e muitos esforços para conciliar o inconciliável: a doxa estatal com a heterodoxa local e humana.

É o papel do Estado na educação e na formação, de um lado, e o lugar e papel dos actores sociais, do outro, que estão em profunda revisão. E uma coisa parece certa: a re-construção social e local das organizações escolares será um processo lento, descontínuo, conflituoso, repleto de avanços e recuos e de correcções de trajectórias.

Quando é que os políticos, as organizações de professores, de pais, de alunos, de autarcas, de empresários empreenderão, em cooperação, este caminho e exigirão do Estado o exercício de outro tipo de poder? Pressente-se que se está a tornar cada vez mais insuportável gerir uma organização escolar local dentro desta prisão estatista, centralista e arrasadora da diversidade.

Estas características talvez sejam a raiz mais forte do modelo moderno de educação escolar, tal como ele se configurou entre nós. A construção de uma escola aberta, atenta e disponível para a assunção de responsabilidades locais e apropriadas requer, não sejamos ingénuos, a destruição, lenta e efectiva deste modelo histórico.

A socialização e o parqueamento

2º Vector: Entre as funções sociais da educação escolar as que continuarão predominantes, serão a de socialização e a de parqueamento dos jovens.

De facto, a socialização das crianças e dos jovens processa-se, nos dias de hoje, em grande parte, através da educação escolar. Desde os 3 anos até aos 15 anos e, cada vez mais, até aos 18/19 anos, o desenvolvimento pessoal e a integração social jogam-se bastante no campo escolar. E este é um papel da maior relevância, na medida em que a educação escolar promove a inserção das crianças e dos jovens num thesaurus cultural e fomenta a capacidade de interrelacionamento humano, na medida em que prepara os jovens para o exercício de vários papéis sociais e lhes faculta ferramentas da maior utilidade para compreender o mundo e para participar na vida social e comunitária.

Não se esqueça, porém que a educação escolar não está isolada neste exercício. Ela é acompanhada pela família, pelos media, pelos grupos de pares. E, normalmente, não está muito disponível para interagir com outros campos educativos, fechando-se demasiado sobre si própria e sobre a excelência dos saberes que ela elegeu como os melhores para todas e cada uma das crianças e dos jovens. Este autismo escolar continuará a ser dominante, a menos que se empreendam esforços vários tendentes a configurar uma muito maior flexibilidade curricular e uma valorização acrescida das várias fontes do saber.

Simultaneamente, esta missão de socialização entronca com uma outra, a de parqueamento, uma vez que, cada vez mais jovens e durante mais tempo, são impelidos a permanecer no campo da educação e da

formação inicial, sobretudo devido à retracção do mercado do primeiro emprego e à ausência estrutural de empregos.

Em certo sentido, a função social de parqueamento integra-se e prolonga a missão de socialização. Mas, paradoxalmente, ela produz também o efeito social de afastar os jovens, durante um período mais longo, da inserção social ou da “vida activa”. Este afastamento muito prolongado pode traduzir-se, para muitos, no adiamento sucessivo da assunção de responsabilidades e do exercício de novos papéis sociais, responsabilidades e exercícios esses que fazem parte da maturação pessoal e social do ser humano, como, por exemplo, o exercício profissional.

Ora, este adiamento constante e que em alguns países já se situa no limiar dos vinte anos, pode vir a traduzir-se, no futuro, e tendo em conta o autismo escolar já referido, num mero prolongamento do clima da infância e, sobretudo, numa excessivamente longa desresponsabilização social dos adolescentes e dos jovens. Se, para os que continuam estudos e que até poderão vir a encontrar empregos ou actividades, após a conclusão desses estudos, este efeito pode não ser demasiado grave, já para os 15 a 30% que não prosseguem estudos e abandonam a escola, sem qualificações e no termo de um longo clima de infância, os efeitos pessoais e sociais podem ser dramáticos, sobretudo porque a transição entre um ambiente protegido e um ambiente muito adverso se processa muito rapidamente e, as mais das vezes, sem qualquer amortecimento social. A exclusão social pode vir a ser, para alguns, o seu novo clima social.

As escolas de professores

3º Vector: As “escolas de professores” serão um dos maiores entraves à mudança nos sistemas escolares do futuro.

As “escolas de professores” são as nossas escolas actuais. Geridas, dirigidas e administradas pelos professores, exclusivamente controladas pelos professores, escolas-enclave, em que os professores elegem os professores, que se gerem a si mesmos, em cada unidade escolar. Escolas assim, são escolas próprias de um modelo em esgotamento, um modelo muito escolar e muito menos educativo, muito centrado na prescrição,

nos exames, nas classificações, nos diplomas. Escolas assim, escolas de professores são escolas que uma boa parte dos professores procura contornar, ultrapassar e mudar, desejando a participação dos pais e dos alunos, envolvendo-se com a comunidade circundante, criando espaços mais educativos no currículo asfixiante.

Mas a correnteza das coisas não é de feição. Há satisfação profissional, há até melhorias pontuais, mas o gigante tudo há-de devorar e a escola de professores lá permanece como a instituída, a eleita, a fechar, outra vez e sempre, as portas entretanto abertas, em cada ano, fruto da tenacidade e coragem de tantos professores.

Escolas educativas são escolas participadas. Escolas em que as decisões são dos pais, dos alunos e dos professores. Em cooperação e em conjunto. As decisões, disse eu. Não as consultas ou as audições. Nem a gestão quotidiana. As decisões. Os pais porque são os primeiros e principais responsáveis pela educação dos seus filhos, não é o Estado. Os alunos, porque eles são os sujeitos, os operadores e os actores principais do processo de aprendizagem que está na origem da escola. Os professores, porque eles são os responsáveis por apoiar o desenvolvimento dos alunos, em cooperação com os pais, instruindo-os e, deste modo, educando-os, recorrendo a um saber próprio, a uma competência relacional específica, a uma arte espantosa que é a da ajudar cada um a ser aquilo que é e aquilo que pode ser, em cooperação com os demais.

Escolas de professores são escolas típicas do modelo moderno de educação escolar, fábricas de diplomados aos vários níveis hierárquicos, cadeias de produção de cidadãos idênticos e passivos. E estas escolas correm o risco de, um dia destes, no século que aí vem, serem as instituições sociais mais fossilizadas que haverá, que nem sequer estarão aptas para servir o modelo taylorista de produção industrial, porque até esse terá sido, em grande parte, ultrapassado.

Escolas de professores serão escolas educativamente condenadas no seu isolamento, pela simples razão, que já deu para perceber bem, de que os professores sozinhos, fechados na escola de professores, jamais poderão fazer globalmente da educação escolar um espaço incentivador do desenvolvimento humano. Este requer irrecusavelmente os pais, equipas multiprofissionais de técnicos, em suma, um outro clima escolar.

Escolas de professores são escolas pobres e castradoras da iniciativa autónoma e da inovação, escolas que não dão espaço nem horizontes a tantos professores que se dedicam, que forçam uma escola aberta, em cooperação com outros actores sociais, que tanto investem em dar um rosto humano à escola.

Uma avaliação fossilizada

4º Vector: As práticas tradicionais de avaliação escolar de conhecimentos tendem a transformar-se progressivamente na parte mais finamente cristalizada do modelo moderno de educação escolar.

Todos sabemos que o que se valoriza nos exames, testes e na avaliação escolar em geral, é aquilo que se valoriza socialmente como aprendizagens escolares relevantes. O resto, é mais ou menos o conjunto de enfeites necessários para que o ramo de flores não pareça muito disforme, nem demasiado inadaptado ao ser humano.

É actualmente dominante a convicção de que o modelo escolar instituído é bom e funciona bem se ele é eficiente na sua função de transmitir aos estudantes uma base comum de conhecimentos estandardizados. Não se requer da avaliação escolar a avaliação do desenvolvimento humano, mas apenas a avaliação desta pequena componente, que se crê de fácil medida: como se assimilaram esses conhecimento estandardizados.

Ora, no futuro, pode suceder que este tipo de saberes seja facilmente compactado, incluído nos fluxos electrónicos e mais facilmente distribuído, tornando-se acessível a cada um, em sua casa, no momento e à medida em que cada um deles mais necessitar.

Será que, só então, ocorrerá perguntar: para quê uma educação escolar centrada sobre estes saberes, para quê uma educação escolar obsecada com a memorização de conhecimentos abstractos estandardizados? Para quê, se os saberes experimentais, as competências de resolução de problemas e de pesquisa e tratamento de informação pertinente, a capacidade de saber fazer um projecto, de bem comunicar as ideias e as interrogações de cada um, se estes e outros saberes e competências sobre o mundo profissional e as organizações em geral, se

tudo isto em nada importa à avaliação, essa verdadeira “pass-word” de acesso ao que é relevante ensinar e aprender.

A escola parece fingir que nada se passa, que não se requerem novas competências, que estas não se requerem transferíveis; a escola parece fazer de conta que a sociedade da informação não existe e que as profissões não evoluíram, que nada mudou, enquanto o enormíssimo caudal de adolescentes e de jovens que por lá passam e de lá saem continuam a não dominar estas competências centrais e básicas para a sua vida.

A legitimidade dos saberes e das competências que a escola fomenta não pode estar contida no espaço exíguo do programa prescrito nos saberes abstractos e estandarizados. Ela há-de procurar-se numa nova racionalidade escolar que valorize antes de mais o desenvolvimento humano.

Não creio que venha a ser fácil nem curto o caminho de convencimento da sociedade e da classe política acerca da urgência de abandonar este paradigma de avaliação pedagógica. Ele avalia muito pouco e fomenta, além disso, uma enorme competição em redor de algo que tão pouco vale. A mesma sociedade que hoje requer que a escola seja mais educativa, é ela mesmo que, diante desta tensão, tem de libertar a escola, que está prisioneira do modelo moderno de educação escolar.

Uma nova procura social

5º Vector: As necessidades educativas dos cidadãos colocar-se-ão como um continuum ao longo da sua vida, desde a educação pré-escolar até à formação profissional contínua, nas suas várias facetas de reciclagem, aperfeiçoamento e reconversão.

Este talvez constitua o elemento mais forte de pressão social sobre os sistemas educativos nas próximas décadas. A educação e a formação iniciais serão cada vez mais percebidas como o primeiro patamar de qualificação e como a obtenção de um primeiro certificado, que constitui o arranque de um processo de inserção socioprofissional que se prevê, desde logo, imprevisível, atribulado e zigzagueante.

A procura social de educação vai manter-se, mesmo para além de um ensino secundário ou superior cada vez mais massificados. E vai apresentar-se dos mais variados modos em termos de conteúdos, de espaços, de tempos, de métodos, de certificações. A flexibilidade das respostas, cada vez mais educativas e cada vez menos escolares, constituirá o alvo das atenções, bem como a sua prontidão e eficiência. Onde quer que cada cidadão se encontre e qualquer que seja o seu estatuto social e profissional, o acesso rápido e versátil a oportunidades educativas e formativas pertinentes estará no núcleo central das suas preocupações, ao longo de toda a vida.

Como é que sistemas gigantescos, rígidos e autoritários poderão mover-se para oferecerem este novo leque de oportunidades, de modo pertinente e oportuno, em todo o território? Creio que, como já acontece, haverá um sem número de iniciativas empresariais que ocuparão este espaço, como mercado emergente. Sendo assim, corre-se o risco de vir a constatar um progressivo isolamento do modelo dominante de educação escolar que, fechado sobre si mesmo, se transforma num dinossauro de anacronismo, sob o controlo pavoroso de uma administração pública incapaz de se renovar e sob o peso abafador de ideologias que confundem a promoção do bem público com a iniciativa do Estado e com o controlo da sua administração.

A educação ao longo da vida implica, desde logo, uma profunda reformulação do ensino básico, das novas funções sociais dos fundamentos escolares. Já vai havendo algum consenso em torno desta constatação. Mas ele já não existe sobre o que tem de mudar, como, quando e sob a acção de quem. Depois, requer também uma reorientação muito mais vasta das modalidades de educação e formação inicial pós-básica, ou seja, uma forte reorientação do ensino secundário e do ensino superior, sobretudo deste último. Este tem de se abrir à sociedade, diversificar-se, acolher o retorno frequente dos seus diplomados, dar assistência e oferecer novas oportunidades educativas flexíveis aos quadros das empresas. Estes são alguns dos novos rumos para se prosseguir o esforço de décadas de democratização da educação.

O modelo moderno de educação escolar tenderá a esboroar-se à medida que novos serviços educativos forem criados dentro e fora dos sistemas escolares nacionais. A sua desestruturação sob estes efeitos pode constituir um bom princípio para a emergência de um novo entendimento da educação humana como um precioso bem público, que

envolve toda a sociedade e todos os seus membros, ao longo de toda a vida.

À procura da escola eficaz

6º Vector: Os sistemas escolares estarão sob forte controlo social, seja pelos seus custos elevados seja pelo forte impacto social do seu desempenho.

Desde a década de 80 que esta tendência tem vindo a ocupar um lugar de destaque na agenda política internacional. A redução da inflação e a concomitante redução da despesa pública, a par da correcção de uma lógica incremental associada aos investimentos nacionais em educação, têm conduzido os governos a instalar dispositivos muito mais rigorosos (ou para aí tendentes) de controlo de desempenho das escolas, dos professores, dos alunos e dos sistemas nacionais de educação.

A auto-avaliação das escolas, a avaliação do desempenho dos professores, os exames e as aferições de conhecimentos junto dos alunos, a prestação pública de contas sobre o destino das pesadas verbas investidas em educação, são facetas que evidenciam a crescente preocupação com a “eficácia escolar”. Os que pagam, os cidadãos, através dos seus mais diversos tipos e níveis de representação, querem saber como são utilizados os dinheiros públicos, mormente numa área tão sensível como esta. E vão querer o dinheiro cada vez mais perto de si para melhor o controlar. E controlar significa participar na tomada de decisões, traduz-se no acompanhamento e no estabelecimento de indicadores de avaliação, requer análise de resultados e uma nova capacidade de tomada de decisão, em função destes resultados.

Parece irrecusável: ganhará cada vez mais terreno o discurso da “eficácia escolar”. Mas, cuidado, é imperioso discutir o que se diz quando se diz “escola eficaz”. É que, as mais das vezes, este discurso esconde apenas o retorno da selectividade e da normatividade, a morte lenta da diversidade, o regresso ao mais puro academicismo escolar, a imposição da velha escola e de uma escola velha, um insustentável passo atrás no esforço civilizacional que, apesar das limitações, tem sido conseguido por via da escolarização de massas, em todo o mundo. A

“escola eficaz” não deverá significar a ampliação, ainda que implícita, da dualização crescente das sociedades.

No entanto, esta nova tensão entre o sistema escolar e o poder político pode abrir horizontes renovados para a criação de um “sistema de responsabilidade”, desde o nível local, em cada escola e na sua relação com a envolvente educativa, até ao nível nacional e internacional.

O paradigma do desenvolvimento humano

7º Vector: O futuro dos sistemas de educação escolar poderá estar na sua capacidade de se libertar do jugo da subordinação à economia capitalista e de se refundar no paradigma do desenvolvimento humano. Passo a explicar.

No pós-Guerra, a forte expansão dos sistemas escolares processou-se, entre outros aspectos, sob uma ideologia dominante de sustentação do desenvolvimento económico. De tal modo esta ideologia se impregnou por todo o mundo, sob as teorias do capital humano e outras, que, na actualidade, não há discurso politicamente correcto que não evidencie a educação e a formação como “a prioridade das prioridades” ou “a paixão”, conforme os credos, e que não sublinhe que a qualificação dos recursos humanos, a começar pela educação e até pela educação pré-escolar, é decisiva para a modernização do país, para a revitalização do tecido económico, para a renovação do tecido produtivo e para a melhoria da produtividade e da competitividade.

Este é o discurso dominante e tendencialmente totalizante, sobretudo após a sua apropriação pelo senso comum, onde é transformado em verdades absolutas e aplicado tiranicamente. Este discurso forjou muitos subdiscursos e muitos subdiscursos reforjaram este discurso. No entanto, ele nasceu e desenvolveu-se, em boa parte, sustentado em evidências nunca provadas e em falácias monstruosas, que, em cada década, se renovam.

Creio que, actualmente, desde os anos 70 e os “choques petrolíferos”, mas com especial ênfase nos anos 90, um fenómeno social bastou para fazer ruir este castelo de cartas. Refiro-me, evidentemente, ao desemprego. 35 milhões de desempregados, apenas nos países da OCDE, taxas de desemprego que ultrapassam os 20% em países da

Europa do Sul, níveis superiores a 40% quanto ao desemprego dos jovens, são factos - não fatalidades - que se impõem. E, ao mesmo tempo, impõem outra leitura acerca desta relação da educação e da formação com a economia e com a sociedade.

Não, não é o sistema escolar que gera o desemprego por incapacidade de se adaptar às necessidades das empresas modernas; não, não é a falta de formação e qualificação dos jovens e dos trabalhadores que gera os níveis de desemprego que temos diante de nós; não, não é a introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação que vai exigir um aumento generalizado das qualificações profissionais dos activos; não, não é sobretudo o sistema escolar que atrai os alunos para o ensino mais geral e mais académico; ...

Quanto mais os sistemas escolares incorrerem nestes mitos e não os interrogarem, quanto mais os sistemas escolares continuarem a procurar bem servir a economia e as suas actuais reestruturações e crises, mais se perderão e distanciarão da possibilidade de virem a ter um futuro e uma missão socialmente reconhecidos. O seu futuro depende, em boa parte, de uma enérgica mudança de agulha em ordem a bem servir, isso sim, o desenvolvimento humano.

Vejamus um exemplo. Fala-se hoje na necessidade de educar e formar os jovens segundo um modelo de educação escolar e de formação profissional inicial mais genérico e polivalente, com forte capacidade de adaptação aos mais variados contextos de trabalho, capaz de desenvolver “competências gerais e transferíveis”, ... Porquê? Porque a evolução da economia assim o requer: mutações tecnológicas aceleradas, obsolescência dos saberes, sobretudo os mais especializados, incorporação de grande parte destes saberes nas novas tecnologias, necessidade de mudar de emprego e de actividade com frequência, ... Já se propõe, por exemplo, o recuo da obrigatoriedade escolar dos 12 para os 9 anos, dos 9 para os 6 anos. Para quê tanto esforço público a escolarizar durante tanto tempo, se, afinal, o que é preciso saber, à saída da escola e à entrada nas empresas, é tão pouco, tão geral, tão adaptável ?

Quem ordena ? A economia capitalista, o mercado mundial. Qual é o referente? O exercício profissional. Mas será que a cultura ocidental, que vamos herdando e reconstruindo em cada geração, não nos permite libertar deste mandato e deste referente totalizante? E onde está o cidadão, o co-construtor da polis, o ser que interroga cada coisa, a cada

momento da vida, o ser criativo e com capacidade de empreendimento, o membro de uma família e o cidadão que usufrui de novas oportunidades de tempo livre; o ser que é sobreinformado e permanece sobredesorientado, o ser que quer ser responsável pessoal e socialmente, o ser que precisa de dar e de receber humanidade para se realizar como ser humano, o ser que, entre outras coisas trabalha ou vende a sua força de trabalho? Onde está ele, o ser humano, na imensidão dos gigantescos sistemas escolares construídos a reboque de uma economia em expansão?

Creio que podemos reencontrar outros caminhos históricos e outras tradições de pensamento.

O global e o local

8º Vector: Os sistemas escolares mudarão muito lentamente, sobretudo pelo efeito conjugado de pressões internas e externas e por força das tendências que forem sendo seguidas e das orientações que forem adaptadas, em primeiro lugar, a nível mundial.

Não creio que seja caso para cruzarmos os braços. Não. Mas também não é caso para continuarmos a apostar em aplicar no presente e em adaptar no futuro as soluções do passado. Eu explico com muita clareza aquilo em que não acredito: não acredito que nos traga qualquer futuro melhor continuar a investir no modelo da chamada “gestão democrática” das escolas, que mais não é do que uma mal disfarçada “escola de professores”; não nos traz um futuro melhor continuar a recusar que as escolas sejam geridas com elevado profissionalismo, por professores especializados, bem pagos, com mandatos públicos e responsabilizados perante a comunidade envolvente; não nos traz um futuro melhor continuar a atribuir exclusivamente lugar aos sindicatos de professores no diálogo social acerca da evolução da educação escolar; não nos traz um futuro melhor reclamar todos os dias mais testes, mais exames, mais estandardização de conhecimentos e de crescimentos pessoais, porque depois são as mãos dos nossos filhos que ficam amarradas, sem clima para serem eles próprios; não nos traz um futuro melhor pedir a esta escola que, sozinha, promova a educação integral e harmoniosa dos cidadãos como mera fuga para a frente, apenas porque nos demitimos do esforço educativo noutras instâncias sociais; não nos traz um futuro melhor procurar que a educação escolar sirva sobretudo a

economia e as necessidades pontuais das empresas e dos empregos; não nos traz qualquer futuro melhor continuar a eleger os saberes escolares à excelência do conhecimento e das competências, mantendo a escola num pedestal e num enclave, autista face a outros media educativos; não nos traz um futuro melhor adiar sucessivamente a assunção de responsabilidades pessoais e sociais por parte dos adolescentes e dos jovens nas nossas escolas e na sociedade local; não nos traz um futuro melhor culpar sempre os outros e a 5 de Outubro pelo estado da situação da educação, porque é um caminho sem saída.

Os problemas são velhos e novos, o contexto é novo, as soluções têm de ser outras. Há muitas novas tensões e novos paradoxos que não configuram modelos alternativos, apenas anunciam inadequações e clamam por novos ajustamentos. A transição é difícil, mas o desafio é apaixonante.

Num tempo em que as sociedades e as economias se internacionalizam e globalizam convém ter presente também a importância crescente da influência do “sistema educativo mundial” sobre a evolução local da educação escolar.

PARA CONCLUIR

As estruturas sociais não são imóveis, ensina-nos a história. Têm princípio, meio e fim e quanto melhor servem uma época, com mais perfeição, mais depressa ruem, quando mudam os espaços e os tempos. Assim será também com o modelo moderno de educação escolar. Num tempo de transição e, sempre lentamente, este modelo não escapa à agonia. Entre o local e o global, em tensão permanente, regressando talvez mais do futuro do que do partindo da extrapolação das tendências passadas, temos em mãos o imperioso e urgente desafio da reconstrução social da educação escolar, a um tempo reconstrução política e reconstrução cultural.

Estes são tempos de interrogação, de abertura de vias e não tempos de fechamento em verdades. Há muitas dúvidas, a desorientação é crescente, a insegurança galopa mais depressa do que as “retomas”, o que

parecia ser mais uma crise cíclica, manifesta-se como crise estrutural. Faltam aos políticos palavras e gestos para continuar a tornar o óbvio compreensível e tardam as reconstruções dos cenários de promessas, essenciais para transmitir confiança aos cidadãos, sobretudo aos mais novos.

Como diz o historiador Hobsbawm “quando (as pessoas) enfrentam o que o seu passado não as preparou para enfrentar, as pessoas tateiam em busca de palavras para dar um nome ao desconhecido, mesmo quando não podem defini-lo nem entendê-lo” (1996:284).

É sobretudo necessário evitar que os cínicos e o cinismo tomem o lugar deixado vago, seja pelas políticas de fuga para a frente seja pela resignação.

Perdoem-me a ousadia desta reflexão e destas afirmações. Nós, os cidadãos do fim do Séc. XX, sabemos que está a ruir, mais depressa do que esperavamos, uma forma de ver e de construir o mundo, uma época da história. Mas sabemos muito pouco mais, para além disso.

Esta reflexão pessoal só a justifico porque se impõe, a meu ver, enfrentar esta complexidade em conjunto, unindo esforços, dissecando as contradições e as novas tensões que temos diante de nós, em debate, forjando novos conceitos, procurando sempre e sempre reconhecendo que “antes de um lugar há o seu nome”, como diz o poema, que a palavra vai à frente a rasgar novos possíveis e que, por isso, devemos manter os ouvidos bem atentos e solidários, os pés bem firmes na terra e os olhos bem abertos aos largos horizontes, os horizontes da educação escolar ao serviço do desenvolvimento humano, porventura um nome que precisa, com urgência, de um outro lugar. A nós cabe-nos continuar a construí-lo.

Bibliografia

- Dahrendorf, Ralf. Economic Opportunity, Civil Society and Political Liberty. United Nations Research Institute for Social Development, Genève, 1995.
- Delors, Jacques. L'éducation. Un trésor caché dedains. Rapport de la Comission de l'UNESCO sur l'éducation au XXI siècle. Odile Jacob, Paris, 1996.
- Carneiro, Roberto. Conclusions and recommendations. Council of Europe Seminar on "Education: structures, policies and strategies". Strasbourg, 1993 (policopiado).
- Jadallah, E. e Partin, R. Educational Trends at the Turn of the Millennium. In "American Secondary Education", vol. 23, nº 3, 1995.
- Perrenoud, Philippe. L'école face à la complexité. Genève, 1993 (policopiado).
- Azevedo, Joaquim. Educação e Desenvolvimento local ou o romântico poder das escolas fecharem as aldeias. Porto, 1995 (policopiado).
- Azevedo, Joaquim. A construção social e local da educação escolar: um desafio para o novo século. Chaves, 1995 (policopiado).
- Hobsbawm, Eric. A era dos extremos. Editorial Presença, Lisboa, 1996.