

A reforma do ensino: um processo social*

Ana Benavente
António Firmino da Costa
Sérgio Grácio

1 — A mudança social e a reforma do sistema de ensino

A escola é uma das mais importantes instituições da modernidade — a par de algumas outras como a produção industrial e o mercadoplano-tário, a empresa capitalista e o trabalho assalariado, o Estado-Nação, a ciência e a vida urbana generalizada.

Em todo o tipo de sociedades existiram, e existem, formas e proces-

* No Primeiro Congresso Português de Sociologia, realizado em Lisboa em Janeiro de 1988 e subordinado ao tema «A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na viragem do Século», considerou-se ser útil que os sociólogos portugueses dessem, para o debate público sobre a Reforma do Sistema Educativo, um contributo específico, pondo à reflexão alargada um certo número de aspectos de natureza social envolvidos na Reforma, aspectos aos quais o campo de especialidade científica e profissional dos sociólogos tende, como é normal, a prestar particular atenção.

No seguimento do Congresso e no quadro das actividades da Associação Portuguesa de Sociologia, um grupo de vinte sociólogos e especialistas em Ciências da Educação elaborou a base deste texto, de cuja redacção final foram encarregados Ana Benavente, António Firmino da Costa e Sérgio Grácio.

Os participantes da reunião de 24 de Março de 1988, em que se elaborou a base de texto foram:

Ana Benavente (Departamento da Faculdade de Ciências de Lisboa); Ana Maria Lopes Trigo (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa); António Firmino da Costa (Instituto da Ciências Sociais / Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa); António Pedro Dores (ISCTE); Fernando Luís Machado (ICS / ISCTE); Helena Baptista (Departamento de Educação da F. C. L.); Helena Cavaco (Departamento de Educação da F. C. L.); João Boaventura (Direcção-Geral dos Desportos); João Manuel Sebastião (ISCTE); José Manuel Resende (ICS); Lys Samartinho (Escola Superior de Educação de Santarém); Manuela Tavares (Departamento de Educação da F. C. L.); Manuel Carlos Silva (Universidade de Amesterdão); Maria Eduarda Cruzeiro (ICS / ISCTE); Maria José Bruno Esteves (D. G. A. E. E. / MEC); Maria José Loução (ISCTE); Maria Manuel Vieira (Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa); Máximo Branco (ESE de Santarém); Orlando Alves Garcia (Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa); Sérgio Grácio (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa) e Teresa de J. Seabra (ISCTE).

sos de socialização, quer dizer, agências e mecanismos sociais de transmissão de saberes e de inculcação de padrões de pensamento e acção.

Uma especificidade do sistema de ensino das sociedades contemporâneas é o seu elevado grau de diferenciação institucional. Tudo ali é delimitado do resto da vida social: locais próprios, saberes codificados, processos sistematizados, normas específicas, protagonistas directos com estatutos sociais bem precisos — o de professores e o de alunos.

Uma segunda especificidade do sistema de ensino contemporâneo é a sua presença cada vez mais maciça no conjunto da vida social.

No plano societal pode dizer-se que absorve uma importante fracção dos recursos estatais, que constitui um vastíssimo aparelho tendendo a enquadrar na sua malha todo o território e toda a população por períodos crescentemente longos da vida de cada um, que dele cada vez mais depende o funcionamento do sistema económico, a distribuição das pessoas pelas hierarquias sociais e a dinâmica cultural das sociedades.

No plano das biografias sociais dos indivíduos e famílias, a escola é uma realidade progressivamente mais presente na definição de possibilidades de trabalho e de consumo, na criação de expectativas e aspirações, na organização do quotidiano e dos ciclos de vida. Os horários, as mudanças de residência, as escolhas profissionais, os estilos de vida — tudo isto está cada vez mais interdependente da frequência escolar de cada pessoa e, a seguir, dos seus filhos, ao longo de anos e anos, com repercussões dos mais diversos tipos.

Complexidade, mutabilidade e imprevisibilidade são características das sociedades contemporâneas que vêm sendo repetidamente assinaladas. Assistimos à importância crescente do conhecimento científico e dos sistemas de informação na estruturação da vida social.

A centralidade dos recursos de conhecimento e das exigências de formação nas sociedades contemporâneas, a estreita ligação que estas impõem entre desenvolvimento cultural e desenvolvimento económico, a plasticidade, a difusividade, o potencial autotransformador e as capacidades reflexiva e performativa dos saberes fazem da escola um palco tão relevante quanto problemático dos processos de mudança social que estamos a atravessar.

Se a complexidade e a mudança tornam o futuro largamente indeterminado, nunca como hoje esteve o futuro tão inscrito no presente.

Cada actor social, individual ou colectivo, cria expectativas, planeia estratégias e toma decisões tendo em conta, cada vez mais, informações de todo o tipo sobre os modos de pensar e as acções esperadas dos outros.

A sociedade produz-se a si própria em ciclos cada vez mais rápidos de retroacção. Os efeitos das acções ou mesmo das declarações de intenções repercutem-se rapidamente sobre as condições em que se processam novas sequências de actividade social.

Mas, mais que isso, a simulação da realidade passou de algum modo a fazer parte dessa mesma realidade, na medida em que os planos e os cálculos se vão modificando em função não só de actos efectivos mas também da antecipação do que poderiam ser projectos e reacções de outros actores sociais envolvidos.

Proliferam consultas, sondagens, auscultações, estudos de tendências, análises prospectivas de potenciais agentes inovadores, cenários de futuros possíveis.

As soluções tecnocráticas são eticamente discutíveis. Mas mesmo quando guiadas por boas intenções, o mais provável é que produzam efeitos perversos ao passarem em claro os mecanismos que dinamizam processos sociais contemporâneos.

Nestas condições, quem poderá dizer aonde conduzirá uma Reforma do Sistema Educativo que não consista, antes de mais, *na construção de um dispositivo alargado de participação activa — por parte do conjunto dos actores sociais envolvidos na cena educativa — na permanente auto-regulação do sistema de ensino e no contínuo ajustamento das suas interligações com as outras esferas da vida social?*

No referido conjunto de circunstâncias do mundo contemporâneo, como poderão também os sociólogos (ou quaisquer outros especialistas das ciências sociais) ignorar que a actividade científica e profissional que desenvolvem tem implicações significativas na vida social?

Estudos empíricos, análises teóricas, intervenções operatórias ou pareceres periciais acerca dos protagonistas, das estruturas e das dinâmicas interactivas e institucionais dos sistemas sociais incorporam-se no saber auto-reflexivo das sociedades, redefinindo os parâmetros cognitivos e os critérios de acção de indivíduos, grupos e organizações.

Hoje, talvez mais que nunca, as características da sociedade em que vivemos tornam indissociáveis rigor científico e responsabilidade social na actividade profissional dos sociólogos.

Por isso esta reflexão pública.

2 — Medidas administrativas ou reforma do sistema? O divórcio entre ciência e política

O sistema do ensino português, em boa parte por causa do seu crescimento permanente e para responder a tensões contraditórias geradas por esse crescimento, tem sido objecto nos últimos anos de importantes medidas que transformaram em profundidade a sua estrutura. Mencionemos como exemplos a unificação do ensino secundário, a criação do ensino politécnico, do 12.º ano de escolaridade, do *numerus clausus* e de um novo sistema de acesso ao ensino superior, sem contar com as decisões mais recentes de repor o ensino técnico no último troço do secundário e de instaurar a escolaridade obrigatória de nove anos. Ora a ninguém lembrou designar de reforma esta sequência de medidas. Contudo, o seu conjunto equivale a uma acepção corrente do termo (que não partilhamos) e até etimologicamente está em perfeita correspondência com a nova forma que de facto imprimiu ao sistema de ensino.

A prioridade das prioridades de uma reforma de ensino digna desse nome consiste em criar as condições da sua plena continuação. A refor-

ma ou será permanente ou acabará por se resumir a uma série de medidas de natureza quase exclusivamente administrativa, de alguma importância, é certo, mas que ficarão longe das expectativas de mudança de fundo entretanto suscitadas. Por mais indiscutíveis que sejam os propósitos de auscultação alargada de opiniões, acções esporádicas como um dia de discussão nas escolas de propostas da Comissão de Reforma, ou a resposta a inquéritos lançados pelos serviços do Ministério da Educação, não são de modo nenhum suficientes para implicar os professores de forma global, profunda e duradoura na análise e transformação do sistema de ensino; a participação crítica, sem manipulação, exige que o poder de cada interveniente esteja claro à partida, que estejam criadas as condições de elaboração de alternativas, sem o que este processo apenas será «simbólico» e pouco eficaz na mudança que a reforma visa.

É necessário que a Reforma se apoie em dispositivos de mudança continuada e controlada. Com este propósito, interessa antes de mais mobilizar meios de investigação sobre as realidades educativas capazes de fundamentar devidamente, de apoiar e de avaliar as iniciativas da Reforma. Continua a verificar-se entre nós um considerável desperdício de meios humanos, no que respeita à investigação em educação, por parte do poder político. O recrutamento para os organismos de Estado e de apoio às decisões centrais não tem optado preferencialmente por especialistas de ciências da educação e de ciências sociais e humanas, que, no entanto, as nossas universidades vão regularmente diplomando. Requisitam-se professores cuja formação não tem qualquer relação com tais funções. Certo, tem havido ultimamente aqui algum progresso, com uma crescente cooperação entre aqueles organismos e departamentos ou centros de investigação universitários. Mas, ainda recentemente, o recrutamento para um instituto público recém-criado, expressamente virado para a investigação em educação, seguiu os mesmos moldes. Esta delapidação de capital humano é, por maioria de razão, prejudicial quando está em jogo um empreendimento em princípio transformador, como uma reforma do sistema de ensino, logo necessariamente carregado de riscos — sendo o primeiro dos quais a decepção das próprias expectativas que gerou.

Ilustraremos apenas com um caso do que nos parecem ser algumas consequências deste divórcio entre ciência e política. O combate ao insucesso escolar tem tido um papel «nuclear» nas preocupações da Comissão de Reforma, sendo a promoção do sucesso «o próprio sentido da reforma», segundo os termos dos documentos da Comissão. Não se pode negar o mérito de este combate ao insucesso ter centrado a atenção na escola primária. A escola primária, escola de todos, há muito andava arredada de uma problemática escolar que tem privilegiado os anseios e as aspirações dos sobreviventes do sistema de ensino, os que aí tiveram sucesso, ou relativo sucesso (acesso ao ensino superior, estatuto do ensino politécnico e das escolas superiores não universitárias, «saídas» profissionais dos licenciados...). Mas as iniciativas preconizadas pela Comissão, algumas das quais já levadas à prática pelo Governo, vei-

culam para quem as leu e têm veiculado para o grande público uma imagem do insucesso profundamente reducionista, quando o associa linearmente à grande precaridade material das famílias do campesinato pobre e do subproletariado, ignorando as responsabilidades da Escola e das práticas pedagógicas tradicionais na produção desse insucesso.

Não se ignora o que também é preceituado pela comissão: como o modelo dominante da escola subordina o aluno à escola e não o inverso, como seria correcto, deve promover-se «a escola para o aluno», flexibilizando-a tanto quanto possível. O princípio parece salutar. Na sua formulação genérica vai ao encontro dos resultados da investigação das ciências sociais na matéria, em especial os da sociologia da educação. Mas como nada de relevante é dito sobre o modo de o levar à prática, corre o risco de não passar do papel. *Ora os processos de implementação da mudança são eles próprios processos sociais pelo menos tão complexos como os novos processos pedagógicos a que se pretende chegar.* O combate ao insucesso podia criar autênticos dispositivos experimentais, capazes de desencadear processos de mudança controlada — devidamente apoiados institucionalmente, para terem a indispensável autoridade. Dispositivos voltados para uma investigação ligada à própria acção educativa, capazes de propor inovação pedagógica bem fundamentada na investigação existente, de a testar com rigor e de desencadear processos de difusão das inovações. Escolas-piloto, por exemplo, que fossem também escolas para futuros professores que mais tarde nelas se iriam reciclar, ligadas a departamentos universitários, a escolas superiores de educação, a organismos estatais de apoio às decisões.

Nos textos da Comissão e nas iniciativas governamentais estão aliás totalmente ausentes as referências ao que de inovador já tem sido feito entre nós na matéria por equipas de investigadores e professores em escolas primárias. E era indispensável levar em conta estes relevos qualitativos da paisagem do insucesso, não olhar unicamente para ele através do prisma das suas taxas por concelho! Quando não, ficar-se-á pelo praticismo empirista e redutor das boas vontades locais e do esforço da acção social escolar, porventura com alguns bons resultados alcançados, mas sem ter capitalizado nem aumentado o património de conhecimentos existentes, sem fundamentação nem sistematização, logo sem verdadeiro alcance. O próprio processo de inovação e mudança, com as suas linhas de força peculiares, as diversas formas de resistência e empenhamento dos seus protagonistas, tornar-se-ia neste quadro, objecto científico...

3 — Estratégias de mudança: redefinir o papel do Estado

A revisão das estratégias correntes de mudança por parte do Estado é um objectivo tão importante quanto problemático.

É uma das questões de mais difícil abordagem para os Estados centralizados e burocráticos, já que a discussão do seu papel na mudança pode levar a uma redução do seu poder de intervenção imediata.

Ao contrário do que muitas vezes (se) pensa, o Estado não tem todo o poder, pois há poder a todos os níveis do social e todos os protagonistas têm poder. Este afirma-se, por vezes, de modo surdo, através do desinteresse, da passividade, do silêncio e até pela resistência não explícita. *Um primeiro objectivo de qualquer Reforma será pois o de mobilizar todos os poderes.*

Por outro lado, sabe-se que o nível de decisão central e o nível local têm normalmente grande dificuldade em convergirem. As mediações nos processos de decisão, dado que envolvem uma pluralidade de actores, de interesses e de convicções, têm-se revelado bem mais complexas que a imagem que delas têm as concepções administrativas tradicionais.

Para concretizar com um exemplo, já anteriormente citado, vejamos o que acontece actualmente com o «Programa de Promoção de Sucesso Educativo»: o Governo caracteriza a situação nacional através de indicadores finais (percentagens estatísticas), ignorando as dinâmicas diversas; elabora um programa com base numa concepção de insucesso/sucesso que não explicita; legisla, desencadeia as medidas concretas de execução do programa; prevê, à partida, as percentagens de redução do insucesso a atingir em cada ano lectivo. Sem entrar na crítica das concepções sociais e pedagógicas implícitas, trata-se claramente de uma estratégia de cima para baixo, de fora para dentro. Supõe-se que as decisões do nível central se aplicarão, em cadeia, até ao nível local. Os protagonistas locais (professores, pais, autarcas e outros actores sociais) serão assim os «aplicadores» encarregues da execução do programa oficial. É esta a posição tradicional do Estado nas suas relações com os profissionais.

O conhecimento que hoje existe quanto aos processos de mudança e sua complexidade permitem elaborar estratégias mais adequadas. Poder-se-ia, por exemplo, realizar uma caracterização da situação não só em termos de resultados mas também de dinâmicas. Essa caracterização daria conta dos relevos da suposta «planície» educativa. A diversidade de situações exigiria da parte do Estado o desempenho de papéis também diversos: *de apoio, de facilitação, de divulgação, no caso das situações mais avançadas em que se encontrou, a nível local, a formulação de algumas respostas para a construção do sucesso escolar; de reforço, de estímulo, de apoio interventivo nas situações em que emergem necessidades sem a correspondente capacidade de elaborar respostas; finalmente, nas situações de dinâmica mais incipiente, investimento de*

meios e de formação, ou seja, criação das condições para que as necessidades possam emergir, ser analisadas e se construírem processos de formulação e ensaio de respostas adequadas. Poder-se-ia assim incentivar a implicação de todos os níveis intermédios, do central ao local; os protagonistas teriam voz e um papel activo a desempenhar na resolução dos problemas locais.

Não se pense que uma tal estratégia exige menos do Estado: pelo contrário, supõe a articulação de recursos centrais, a capacidade de intervenção eficaz, a resolução de grandes (e pequenos) problemas de toda a ordem: sociais e económicos, estruturais e conjunturais. Em vez de intervir para assegurar «o cumprimento das suas próprias decisões», o Estado estaria assim mais ao serviço dos cidadãos. O seu papel seria de mobilização, de apoio, de avaliação; seria garante do sentido social e colectivo, nacional até, das experiências, dos projectos, e, enfim, do trabalho quotidiano, através do qual se pode realizar, de facto, o sucesso escolar de todos os alunos.

O Estado deixaria de ser o único interlocutor com voz pública, deixaria de fazer dos projectos educativos uma autopublicidade; o seu papel de ribalta seria mais modesto, mas certamente muito mais eficaz na sociedade portuguesa; ao mesmo tempo, as instituições centrais teriam de flexibilizar o seu funcionamento, que diversificar a sua actuação; uma tal estratégia seria pedagógica para o Estado, facilitando a desburocratização da máquina, cujos critérios de eficácia estariam assim ligados às respostas a reais necessidades; muitas das energias que hoje se mobilizam para «resistir» aos projectos «deles», para salvaguardar as margens de autonomia contra o que «eles mandam», seriam mobilizadas na transformação real das práticas da escola.

4 — Os protagonistas da mudança

Quem são os protagonistas do processo educativo? Quem são, portanto, os protagonistas potenciais da Reforma do Sistema de Ensino?

A centralidade e as ramificações da Escola nas sociedades contemporâneas levam a que, de uma forma ou de outra, praticamente todas as pessoas e organizações tenham algo a ver com o ensino e a educação. Mas limitemo-nos a olhar para os protagonistas mais directamente envolvidos na cena educativa.

Não é de espantar que no ensino, como em qualquer outro campo, as disposições dos protagonistas sociais dependam largamente das posições que ocupam no sistema social. As posições condicionam as disposições.

Tal «efeito de posição» ajudará a compreender que, sem termos de atribuir malevolências interesseiras a ninguém (elas também existirão, mas não são o mais relevante socialmente), cada tipo de protagonistas sociais tenda a encarar a Reforma do Sistema de Ensino à sua maneira.

Dos professores, enquanto profissionais do ensino, pode esperar-se protagonismo decisivo em quaisquer mudanças significativas da instituição escolar e das práticas educativas, bem como a defesa dos valores associados ao saber e à educação; mas pode também esperar-se dificuldades de aceitação de interferências de outros actores no espaço educativo.

Dos alunos é provável que surja vontade de mudança e potencial de inovação; mas também não são de excluir atitudes de desinvestimento e tentativas de encontrar vias comodistas de acesso a diplomas.

Do Ministério de Educação é normal que venham recursos e capacidade coordenadora; mas também que a óptica central tenda a menosprezar a importância das dinâmicas locais e o carácter decisivo da participação activa da pluralidade de actores sociais a quem o ensino diz respeito.

As autarquias podem dar um contributo muito significativo na articulação das escolas com os meios socioeconómicos e socioculturais locais; mas podem também permanecer em alheamentos passivos ou cair em rivalidades paroquialistas e tentações tutelares.

Das famílias são de esperar legítimas expectativas e exigências quanto a boas condições de ensino para os seus filhos; mas poderão também ser portadoras de concepções ultrapassadas e rigidificantes acerca dos objectivos, conteúdos e processos pedagógicos.

As organizações empregadoras — empresas, administração e serviços públicos — são fonte de pedidos de qualificações e competências com particular sensibilidade à mudança tecnológica e económica; mas tendem a ter do ensino uma visão imediatista e unidimensional, não prestando suficiente atenção às componentes culturais e cívicas da educação.

O esboço aqui traçado, necessariamente esquemático, não permite identificar todos os actores, nem aprofundar as possíveis formas de implicação ou a composição heterogénea de cada um dos tipos de protagonistas referidos. Mas é suficiente para pôr em relevo que a Reforma do Sistema de Ensino não pode deixar de se constituir em alvo e em cenário de um jogo de actores movente e complexo.

5 — Que concepção de escola?

A escola é, pela sua natureza de instituição social e pelas funções que desempenha, marcada por contradições de ordem vária. Dispõe-se já hoje de um conhecimento sociológico bastante aprofundado das condições, dos mecanismos e dos resultados do seu funcionamento. Em contrapartida, a investigação sobre superação de impasses e, em geral, sobre processos de mudança, ainda só conta com um número reduzido de trabalhos pioneiros.

A desocultação das condicionantes estruturais da escola, do seu papel de reprodução social e de socialização «normalizadora» abalaram a

suposta neutralidade e a igualdade formal e aparente de uma instituição cujo funcionamento produz novas formas de selectividade social e muito geralmente meritocrática. Esta grande contradição da Escola, levou ao desenvolvimento de correntes de «descolarização» que preconizam o desaparecimento da instituição como única forma de democratizar o ensino e a cultura.

Entre a ilusão da «igualdade» na e através da Escola e a de uma suposta «descolarização» (que levaria, muito provavelmente, a privilegiar mecanismos sociais e culturais mais hierarquizados e selectivos ainda que os da própria Escola), é possível configurar *uma outra concepção de Escola, nos seus conteúdos e nos seus processos internos assim como nas suas relações com o tecido social e institucional.*

A Escola nasceu, na nossa civilização, ligada à Igreja e dela herdou uma concepção «sagrada» do saber, métodos de trabalho rígidos e dogmáticos, o valor da passividade, do silêncio e do «respeito» assimétrico. Neste final do século xx conhecemos uma Escola de massa, resultado de crescente procura, o que leva à existência de um ensino obrigatório sucessivamente prolongado e com uma base de recrutamento social alargada; temos uma Escola cujos objectivos se diversificaram, nomeadamente pelas transformações dos últimos decénios nas sociedades industrializadas; temos assim uma Escola frequentada por alunos que representam a diversidade social e as desigualdades de toda a ordem que continuam a marcar as sociedades.

Ora a escola, cujos diplomas já não garantem o acesso directo e imediato ao emprego, no contexto económico dos últimos anos, continua a viver a contradição entre o alargamento social da sua base de recrutamento (entendida como democratização) e os resultados selectivos e hierarquizados que produz (insucesso escolar); a Escola não se transformou de modo a conseguir os seus objectivos mais positivos: a universalidade do relacionamento democrático; um mínimo cultural comum para todos os alunos, gerindo a diversidade e contemplando as diferenças; a promoção da pluralidade de excelências (ou seja, de todas as competências significativas da actividade humana); a transmissão dos instrumentos de aprendizagem que permitam a todos os alunos situarem-se na sociedade e nela participarem de modo crítico e transformador; a gestão da mudança de modo a que esta não «escape» ao controlo dos homens. Ninguém ignora o bloqueamento, a disfuncionalidade e a desmotivação a que se chegou no sistema de ensino das sociedades contemporâneas — e em nenhum país se encontraram ainda respostas globalmente satisfatórias.

Pode dizer-se que a Escola tem, enquanto sistema social, muitos obstáculos a ultrapassar e grandes desafios diante de si.

Os obstáculos podem ser assim sucintamente enunciados:

a) *Uma concepção clássica do saber* que lhe atribui características intrínsecas que o transformam em qualquer coisa de penoso e de difícil; esta concepção está presente no texto da Comissão da Reforma sobre a Escola Cultural entendida como uma Escola de

duas vertentes: a curricular, de sistematização, de esforço, penosa e potencialmente «desmotivante» para os alunos; a escola cultural, espécie de ocupação organizada de tempos livres na Escola, então liberta das imposições dos «saberes», mais lúdica e «gratificante»; se a preocupação com o enriquecimento cultural do espaço escolar é positiva, os pressupostos e processos da «Escola Cultural» reforçam concepções clássicas do saber;

b) Uma concepção cultural etnocêntrica que ilegitima a diversidade social e cultural; que hierarquiza e marginaliza modos de fazer e de dizer, práticas sociais e culturais próprias de regiões, de grupos sociais ou de estratos da população «mais diferentes» em relação aos critérios culturais dominantes;

c) *Estruturas rígidas, hierarquizadas, centralizadas e burocráticas*; e isto tanto na concepção da estrutura do sistema de ensino como nos modos dominantes de organização interna da escola, com a correspondente organização (parcelarizada e atomizada) do saber;

d) Uma *hierarquização das excelências* que privilegia competências académicas e escolares em detrimento de muitas outras (manuais, artísticas, de expressão) fundamentais na actividade humana e na vida social;

e) *Modelos pedagógicos dominantes de tipo transmissivo* privilegiando os conteúdos e a sua avaliação em detrimento das relações, da aprendizagem de metodologias de trabalho, de experiências sociopedagógicas que criem nos alunos o gosto por aprender e os tornem autónomos nas suas aprendizagens;

f) *Um isolamento institucional* que contribui para o carácter formalista e selectivo da escola;

g) *Um divórcio em relação à Escola Paralela e aos «mass-media»*, ou seja, a todos os outros espaços e meios de aprendizagem social, nomeadamente às novas tecnologias de informação.

Difícilmente se poderão ultrapassar estes obstáculos, que dependem da mobilização de todos os protagonistas, centrais e locais, se não se considerarem *as práticas escolares enquanto práticas sociais*, com todas as implicações que isso comporta.

Considerar as práticas escolares enquanto práticas sociais, em toda a sua espessura, encaminha a Escola para centrar decisivamente os processos pedagógicos nos alunos, nas suas necessidades e interesses; para se articular com os outros espaços informativos e educativos da sociedade; para a flexibilização das estruturas do ensino e a promoção da pluralidade das excelências, das competências e dos saberes pertinentes, e não apenas dos saberes ritualizados e codificados para uso institucional.

Considerar as práticas escolares como práticas sociais poderá contribuir para romper o actual isolamento da Escola, para abrir espaços para a vida dos alunos e dos professores (e não para um mero desempenho de papéis formais); poderá contribuir para dar sentido a aprendizagens

tão urgentes como a crítica da informação, e a abordagens interculturais capazes de ultrapassar o etnocentrismo; é condição para que as novas tecnologias entrem na Escola, não como uma sofisticização escolar mas como instrumentos sociais correntes e necessários.

Um outros aspecto fundamental na transformação da Escola é, sem dúvida, *privilegiar a investigação e a avaliação* cientificamente fundamentada dos processos e resultados conseguidos; *sem investigação não haverá transformação da escola*; e, para além dos planos curriculares e das formas de organização mais ou menos adequadas, a questão das estratégias de mudança, a não ser considerada, poderá deitar a perder as propostas, por mais interessantes que sejam. Daqui decorre a urgência de redimensionar o papel do Estado nas suas relações com os professores e outros protagonistas da mudança; a clara valorização do estatuto dos profissionais da Escola faz parte das urgências, sem o que não poderá haver investimento significativo destes na transformação da instituição.

Conseguir-se-ão reformular as relações entre ciência e política? Quais dos protagonistas sociais envolvidos no processo educativo terão disponibilidade e capacidade para incorporar os saberes e experiências construídos que, num mundo complexo, elucidam aspectos fundamentais das realidades em mudança? Em particular, terão os responsáveis políticos essa abertura e essa lucidez? De momento, o que se pode afirmar, numa óptica sociológica, é que alguns dos textos publicados pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo contêm, sem dúvida, aspectos positivos; mas também que aparecem de modo «avulso» e sem enquadramento numa estratégia de mudança continuada, cientificamente fundamentada, capaz de se pensar a si própria e de continuamente se auto-regular, mobilizando todos os recursos e todos os protagonistas.