

2040

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Trabalho apresentado no seminário inter-regional "Inércia e Mudança nos Sistemas Educativos da América Latina e dos Países Africanos de Língua Ibérica", Brasília, 24-28 de novembro, 1980. Aqui publicado, com a devida autorização, em tradução de Horacio González.

REFORMAS EDUCATIVAS E SOCIEDADE GLOBAL NA AMÉRICA LATINA

Luís Oswaldo Roggi

Especialista da OEA no ICASE (Instituto Centroamericano de Administração e Supervisão da Educação), da Universidade do Panamá.

ALGUNS ESCLARECIMENTOS PRELIMINARES

Para os que sustentam que os chamados sistemas educativos são na realidade sub-sistemas da sociedade global e que, no seu desenvolvimento, estão fortemente condicionados pelo funcionamento das estruturas econômicas e sociais dessa sociedade global, é claro que, para analisar os elementos de inércia e mudança que estejam incluídos nestes sistemas educativos, é necessário estudar primeiramente as características do processo de mudança sócio-cultural que se vive no interior da sociedade.

Desse modo, quando se identificam as manifestações de inércia e mudança nos sistemas educativos poderíamos passar, mais cientificamente, a tratar de explicá-las em termos das variáveis que intervêm na sua produção; variáveis que, em grande parte, são exógenas a eles.

Esclarecido isto, trataremos de analisar alguns temas propostos pelo temário da Reunião, enfocando-os como se fossem problemas internos dos sistemas educativos para relacioná-los com os fatores que, a partir da sociedade global, os condicionam.

Todas as instituições sociais incluem elementos favoráveis e contrários à mudança. No entanto, pareceria que na Instituição Escolar se dão, como já o analisamos mais detidamente em oportunidades anteriores,¹ e como uma característica essencial a ela, a coexistência de tendências que buscam a permanência e o fortalecimento do passado, junto com outras que mobilizam para a mudança e o progresso social.

Dados os objetivos desta Reunião, procura-se de preferência estudar as mudanças educativas e, menos, os elementos que, dentro dos sistemas educativos, favorecem ou prejudicam a mudança social. Há, entre essas duas coisas, uma diferença que julgamos importante porque, de fato, ocorrem mudanças educativas que prejudicam a mudança social, bem como outras que a favorecem. Uma Reforma Educativa, uma inovação, não é necessariamente um elemento favorável ao processo de mudança social.

¹ ICASE, Educación y Recursos Humanos em Panamá. Panamá, 1978. Volume II capítulo 8, pág. 16.

Parece-nos útil distinguir, como já o faz o Documento de base deste Seminário, as reformas globais que procuram afetar a totalidade do sistema educativo ou aspectos fundamentais deste, e as mudanças ou inovações educativas que procuram introduzir novos métodos, melhorar certos processos ou introduzir a utilização de novas técnicas dentro do processo de ensino-aprendizado ou nos processos administrativos e, em geral, em qualquer processo de gestão dentro dos sistemas educativos.

É freqüente concordar-se sobre a débil informação existente a respeito das mudanças parciais de tipo técnico ou metodológico. É lamentável que seja assim porque isso permitiria avaliar comparativamente seus benefícios com relação às mudanças e inovações incluídas nas reformas globais. Por essa falta de informação, decidimos dedicar, quase exclusivamente, o presente trabalho às reformas globais.

CARACTERIZAÇÃO DAS REFORMAS GLOBAIS

O estabelecimento de Reformas Globais nos sistemas educativos parte da convicção de que neles, as diferentes partes formam um todo estrutural em que umas condicionam as outras, e de que uma mudança em um nível ou modalidade afeta o restante ou depende do resto do sistema para sua efetivação.

Este princípio se fortalece com a prática de reformas parciais que trataram de aperfeiçoar algum nível ou, inclusive dentro dele, alguma das ações acadêmicas que o compunham. Isto se deu em todos os países com resultado diferente e freqüentemente se conclui que o aparente fracasso de mudanças parciais, especialmente de tipo metodológico, deve-se a que o resto do sistema permanece sem mudanças e acaba absorvendo as inovações sem se afetar pela modificação proposta.

Assim vemos que se afirma que melhorar o sistema de avaliação no ensino primário não tem muito sentido quando o aluno irá encontrar no ensino médio um regime que contradiz o anterior, com a seqüela de desorientação que é de se esperar. Correta ou não, esta conclusão sobre as inconveniências das mudanças parciais talvez seja o argumento mais forte que fundamentou em nossos países as Reformas Educativas Globais que procuraram mudar profundamente os sistemas educativos em seus aspectos curriculares, de organização administrativa etc.

Em outros casos, quando as reformas globais eram parte de planos de governo de processos revolucionários ou francamente progressistas, ocorreu que grupos de educadores ou pessoas preocupadas pela educação, identificadas com as doutrinas ou programas dos governos e conscientes da íntima relação entre a política educativa e a política geral, trataram de levar ao campo da educação as concepções que, no social e econômico, se tentava implementar em nível de toda a Nação.

Motivadas de uma ou outra forma (concepções pedagógicas ou didáticas, ou movimentos político-sociais) as reformas educativas globais são experiências de extraordinária importância para nos ajudar a compreender o funcionamento dos sistemas educativos e da sociedade com referência a eles e, sem dúvida alguma, serviram para a renovação das manifestações formais da educação de muitas formas diferentes, ainda nos casos em que sua

aplicação tenha sido parcial ou finalmente cancelada.

O estudo dessas reformas globais deveria ocupar grande parte das nossas energias como instituições e especialistas dedicados à educação, se quisermos ter um real domínio das variáveis que intervêm nos processos educativos. Neste sentido, este documento é simplesmente uma aspiração a discutir colocações não definitivas, que acreditamos potencialmente úteis.

Não é fácil encontrar pontos comuns realmente fundamentais entre as reformas globais das quais temos notícias com maior detalhe.

Pessoalmente, temos informação da Reforma Educativa que se realizou no Chile durante o governo da Democracia Cristã do presidente Frei, assim como da que, posteriormente e no mesmo país, se realizou sob o governo da Unidade Popular do presidente Allende. Utilizamos também a documentação disponível sobre a Reforma Educativa proposta na Argentina durante a Administração do Ministro Astigueta, e as reformas educativas efetivadas no Panamá a partir de 1970, na Costa Rica, Honduras, El Salvador, no Peru e na primeira etapa do governo das Forças Armadas no Brasil.

Procurando classificar esse conjunto heterogêneo de reformas globais, acreditamos que seria útil agrupá-las em dois grandes tipos:

a. As que perseguiram mudanças na estrutura do sistema, como por exemplo: a extensão da obrigatoriedade para nove anos com a conseqüente organização da educação geral básica; o estabelecimento da diversificação no ciclo médio etc.

b. As que, além de objetivar mudanças estruturais, tentaram modificar a organização, os conteúdos e os métodos, como conseqüência de processos sócio-políticos que estavam sendo vividos nas sociedades nacionais e que se consideravam *a si mesmos* como revolucionários.

Segundo nossos critérios, as reformas educacionais que apenas procuravam mudanças estruturais e metodológicas fundamentaram-se mais em concepções técnico-científicas, enquanto que aquelas que procuravam pôr o sistema educativo em concordância com mudanças que se estavam produzindo na política do país trataram de enfatizar as funções que a educação formal deveria cumprir como promotora e viabilizadora das mudanças sócio-econômicas nas sociedades globais.

AS REFORMAS ESTRUTURAIS

Dentre as reformas que estamos chamando de estruturais houve algumas que não duvidaríamos em considerar como meramente formais e nascidas fora da evolução histórica de nossos sistemas educativos. Com efeito, a partir da ação de alguns Organismos Internacionais, sobretudo depois da experiência da administração Frei no Chile, observou-se em vários países do continente a tendência a estender a obrigatoriedade da educação primária para nove anos. Segundo nosso critério, os partidários desta tendência não levaram em conta os recursos com os quais se contava, em cada um dos países, para responder a essa extensão da obrigatoriedade e também o fato, para nós importante, de não se ter cumprido ainda a meta de alfabetizar e universalizar efetivamente o nível primário.

Acreditamos também que, em alguns casos, não se tinham preparado suficientemente as estruturas acadêmicas e administrativas dentro do sistema educativo para a implantação de tais reformas. Em muitos casos, apenas legalmente se deu a implantação, ao se reunir formalmente o curso primário com um primeiro ciclo, sem que isso visasse ao estabelecimento de um coerente processo pedagógico de nove anos, e sem contar com a existência de uma coordenação inter-institucional mínima entre o que até ontem tinha sido a escola primária e o primeiro ciclo.

Por outro lado, essas reformas que pretendiam estender a obrigatoriedade e que seguramente se fundamentavam em políticas distributivas com claras expectativas democratizantes, esqueceram que sem melhorias nos níveis de renda da população, especialmente nas regiões tradicionalmente deprimidas (rurais, urbanas marginais, população ocupada no setor informal da economia) era ilusório esperar que a extensão agisse efetivamente. Se até hoje e ainda nos países que se consideram líderes das políticas educativas do continente, não se pôde obter êxito seguro contra a evasão escolar no nível primário, aparece como ilusória a conquista dessa ambiciosa meta da Educação Básica.

O que aconteceu, então, foi uma simples extensão legal da obrigatoriedade para os grupos sociais já beneficiados com o primário e o médio, sem a conquista dos benefícios psico-pedagógicos que se obteriam com a educação geral básica adequadamente implantada, e sem o cumprimento das expectativas "sociais" para os grupos populares.

O anterior nos autoriza a pensar que, em alguns países, deu-se uma conformidade com os aspectos externos da extensão da obrigatoriedade; pagou-se um alto preço por sustentar o mito da educação básica sem se ter aprofundado nas categorias do processo ensino-aprendizagem que a Educação Geral Básica deveria levar consigo. Assim, as desigualdades sociais diante do acesso e permanência no sistema ficaram sem qualquer melhoria.

Outra das mudanças importantes acontecidas na última década foi o estabelecimento do Ensino Médio diversificado na maior parte dos países latinoamericanos.

Esta inovação, que quis desestimular o Ensino Médio tradicional e diversificar suas aberturas, baseava-se em alguns pressupostos que passamos a enumerar sucintamente.

Em primeiro lugar, baseava-se em um modelo econômico que supunha crescente industrialização da maioria dos países latinoamericanos. Esperava-se que essa industrialização acarretasse a procura de mão-de-obra com especialização técnica que as modalidades do Ensino Médio tradicional não permitiria obter.

Essas expectativas econômicas não se deram, ao menos na proporção esperada; a demanda no mercado de trabalho cresceu menos do que as previsões e, portanto, o produto da Escola Média Técnica não encontrou colocação adequada. Outras das fundamentações que justificaram o estabelecimento do Ensino Médio diversificado foi o questionamento sobre a conveniência da "abertura" da Universidade aos grupos populares. Argumentando diversamente sobre as "expectativas que se criavam" e que não estariam atendidas pelo mercado de

trabalho para profissionais, ou sobre os efeitos negativos da suposta massificação das universidades, tratou-se de desviar os jovens de origem popular para "ofícios", embora com certificados habilitantes "terminais", quer dizer que os habilitaram para "ganhar a vida" com atividades manuais.

O fracasso das expectativas econômicas, especialmente quanto ao dinamismo do setor industrial e a permanência de valores sociais que dão prioridade às carreiras de ordem intelectual sobre as manuais, fez com que a pressão sobre as Universidades não diminuísse e os egressos das escolas técnicas, de qualquer modo, tratassem de completar com um título superior sua passagem pelo sistema.

Fica sempre pendente a atualizada polêmica sobre a conveniência da especialização em um mundo de trabalho que, em nossos países dependentes tecnologicamente, ainda faz o trabalhador mudar de especialidade várias vezes no correr de sua vida de útil, tornando freqüentemente inúteis os investimentos para dotá-lo de "ofícios" e "especialidades" que normalmente não requerem demasiado tempo para serem obtidos em ações de capacitação mais próximas ao trabalho produtivo.

REFORMAS EDUCATIVAS GLOBAIS COMO PARTE DE PROCESSOS SÓCIO-POLÍTICOS

Quando certos grupos políticos tentam concretizar mudanças profundas na sociedade, atingindo as relações econômicas entre grupos sociais, encontram que um elemento necessário para seus objetivos é a obtenção de uma participação popular que vise a valores e motivações sociais diferentes das que promovem a ação social na sociedade "anterior".

Em outras palavras, valores como a solidariedade, ação cooperativa, militância, devem substituir, nas motivações pessoais e grupais, as do individualismo, competição e indiferença que caracterizam a vida social nas comunidades que se pretende "mudar".

Em uma perspectiva marxista, parece claro que essa modificação, que um último termo deve dar-se no interior do homem e de seus grupos primários, será conseqüência do jogo de novas relações econômicas implantadas nos primeiros tempos sem a participação democrática das grandes maiorias. Isto é assim, ao menos na concepção leninista ortodoxa.

Todavia, os dirigentes e inspiradores de algumas importantes reformas educativas globais que tiveram especial significação na América Latina, contra o que se supôs, não eram marxista-leninistas e estavam seguros de poder mudar profundamente o homem, enquanto por outros caminhos e com a participação desse mesmo homem-em-mudança tratava-se de implementar reformas substantivas nas relações econômicas.

O julgamento sobre este aspecto do tema: a viabilidade política das reformas educativas no contexto de processos como os vividos na América Latina, requer mais documentação e conhecimento do que os existentes; porém, sem esclarecer isto não creio possível avaliar adequadamente as reformas deste tipo.

Parece-nos que esse tipo de reformas permitiram viver algumas experiências em nossos sistemas educati-

vos, mostrando-os com uma clareza que até agora não tínhamos.

Por exemplo, hoje sabemos até onde os docentes estão dispostos a se incorporar a inovações para cuja orientação política não foram consultados. Hoje sabemos que os pais de família, e não apenas de classe média, esperam da escola um serviço quase que despolitizado e que nesse sentido a pregação do liberalismo está vigente, e forte ainda em seus resultados. Hoje sabemos que quando queremos que a educação conte com um forte respaldo popular, a participação dos grupos comunais não é suficiente, porque os conglomerados políticos de nível nacional podem influir na opinião pública de forma determinante para impedir o que acreditam ser empecilhos, desrespeitando essa participação de base parcialmente obtida.

Hoje, o tema da educação sensibiliza como quase nenhum outro as grandes massas, especialmente de classe média, e nada desgosta mais essa opinião pública do que sentir que está sendo manipulada sem a devida informação por grupos políticos irresponsáveis, isto é, não escolhidos para isso.

Hoje sabemos que a participação docente deve ser obtida com lealdade e não como resultado de ordens mais ou menos dissimuladas e que as opiniões dos organismos técnicos dos ministérios devem ser levadas em conta ainda quando não coincidam com os especialistas que cuidam de "experimentar", fora dos sistemas educativos.

Estas são as experiências que deixaram as reformas globais, até mesmo aquelas aparentemente fracassadas. Nos aspectos técnicos se conseguiram objetivos nada desdenháveis. Talvez o mais importante seja de se ter atingido a implementação de uma concepção curricular que aceita como fonte do currículo a realidade sócio-econômica na qual se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Muito se terá ainda de andar para proporcionar a devida capacitação para aqueles encarregados da importantíssima tarefa da administração do currículo, e sobre os quais cai a missão específica de concretizar essa relação sócio-pedagógica, mas a experiência atual já permite ser otimista sobre a factibilidade de tal orientação.

Também acreditamos que um saldo favorável — em alguns países mais do que em outros — é a incorporação do "poder docente", corporificado nas associações que os representam, às decisões técnicas em educação. Nesta primeira etapa, ainda pareceria que o que mais interessa às associações docentes é resguardar os direitos de seus representados por bastante tempo preteridos, mas necessariamente deverão ir compartilhando de responsabilidades técnicas, se realmente se quer esse elemento básico do processo — os docentes — não que continue a ser culpado pela inércia dos sistemas.

As reformas globais exigiram grande esforço de planejamento e isso fortaleceu a posição relativa dos Departamentos de Planejamento dos Ministérios e possibilitou criar condições de trabalho mais favoráveis, desde pessoal mais capacitado até um respeito mais evidente por seus trabalhos. Este saldo não é dos menos relevantes. Para eles acreditamos que, diante da crise atual de recursos financeiros, haverá que fortalecer a presença das razões técnicas nas decisões políticas, dentro dos siste-

mas educativos.

Enfim, acreditamos que estas reformas foram algo assim como proféticas. Isto é, anunciavam valores, formas de vida individual e coletivas, um homem novo, para o desenvolvimento do qual a sociedade não tinha ainda criado espaço necessário. Supunham em alguns casos mudanças muito profundas em aspectos muito pessoais, em âmbitos dentro dos quais os pais de família não tinham tido oportunidade de discutir.

Se o filho ainda adolescente devia ir trabalhar no campo, ao invés de se dedicar exclusivamente ao estudo nas horas de aula, ou se devia ou não aspirar para seus filhos o exercício profissional universitário ou uma carreira manual, são exemplos de aspectos que algumas reformas educativas globais afetaram sem consulta suficiente e às vezes sem adequada informação. Em tais condições, a legitimidade das mudanças em matéria tão íntima como a educação dos filhos foi contestada e até causou sua anulação em casos limitados.

E tal anulação mostra também alguns flancos débeis dessas reformas. Tinham sido o resultado de processos de confronto, de lutas políticas em que certos grupos "ganham" batalhas após as quais se aplicaram as reformas ou estas eram somente pouco mais que determinações ministeriais? Onde estavam na ocasião de se questionar as reformas, os grupos que supostamente participavam delas?

São todas perguntas que necessárias pesquisas posteriores deverão responder para que os países onde estas expectativas ainda não apareceram, possam desenvolver o positivo e o negativo delas com adequada informação.

Porque de todas estas reformas fica um rico saldo de inovações aplicadas, de estudos realizados, de expectativas ainda não respondidas e, sobretudo, uma consciência generalizada em todos os países de que o sistema educativo tal como atualmente funciona requer mudanças, embora a natureza, oportunidade e estratégia destas, não apareçam como indubitáveis.

AS REFORMAS GLOBAIS E ALGUNS ELEMENTOS ESTRATÉGICOS DIANTE DELAS

Reiteramos a necessidade de levar avante estudos que permitam conhecer ampla e metodicamente o comportamento dos diferentes elementos sociais e especialmente dos sistemas educativos diante das Reformas educativas globais, já que os processos que as seguiram e ainda as seguem, ajudariam a aprofundar o conhecimento do funcionamento da sociedade global e dos sistemas educativos em especial.

* Sem essa valiosa contribuição, apenas ensaiamos algumas interpretações extraídas de experiências mais próximas que esperamos sejam úteis como hipóteses para estudos posteriores. Trata-se de seguir os movimentos dos grupos mais diretamente interessados ou comprometidos com a elaboração e aplicação das Reformas, tratar de compreender as razões de suas posições e tirar algumas conclusões à guisa de explicação.

Pessoal docente

Um os elementos de maior valor estratégico em

qualquer reforma global, mudança ou inovação dentro dos sistemas educativos é, hoje, o pessoal docente. Isto é assim não apenas porque sem sua aceitação qualquer reforma fracassa ou se desvirtua, mas porque quando estas não se concretizam em mudanças no nível da sala de aula, tudo corre o risco de ficar em meras especulações.

Por isso, para compreender o resultado que tiveram as reformas globais ou as mudanças parciais, é necessário compreender a reação do pessoal docente diante delas. Antes de começar é preciso lembrar que, nisto também, o comportamento não tem sido igual em todos os países e diante de todas as reformas.

Nas últimas três ou quatro décadas, percebeu-se uma perda de *status*, para a profissão docente, no marco da sociedade global.

E talvez seja esta a explicação de fundo de um processo que não se vive igualmente em todos os países, ainda que em todos tenha manifestações importantes e em todos deveria merecer mais atenção dos estudiosos para obter um conhecimento mais científico sobre ele, menos anedótico do que temos atualmente.

Nos países do cone sul da América, e segundo estudos que se fizeram há quase duas décadas, parece claro que a carreira docente foi um reduto onde elementos de classe média sem sustentação econômica para seu *status* procuraram resguardá-lo mediante o exercício de um trabalho que a sociedade apreciava como próprio de um profissional e, talvez mais ainda, como um sacerdócio.

Esta situação não registra as mesmas características no restante da América Latina, embora possamos dizer que até três ou quatro décadas, o professor desempenhava na sociedade global, e sobretudo nas cidades médias ou pequenas das zonas rurais, um lugar destacadíssimo no marco das relações sociais. Um lugar prestigioso, gratificado por toda uma simbologia que mostrava a respeitabilidade que a função merecia de seus concidadãos.

Essa perda de *status* ocorreu dentro de um processo de urbanização e mudança para formas menos sacralizadas que carregam consigo um novo posicionamento social que afetou também a outras profissões, mas que no caso dos docentes teve conseqüências claramente negativas.

Esse pessoal docente, consciente de ter recebido menor atenção a seus problemas do que outros setores sociais com maior peso numérico, e portanto político, descobre na ocasião da implementação das reformas que sua colaboração é indispensável. Cresce o sentimento de sua auto-valorização, um tanto discutida no contexto da sociedade, mas evidentemente grande no especificamente educativo. Então, o docente discute, regateia, põe condições e opõe-se — em alguns casos, frontalmente, em outros, mediante muda resistência de fato — a algumas ou a todas as mudanças, dependendo dos países.

Certo é que o "poder docente" mostra-se mais importante do que esperam os governos, os dirigentes políticos ou sociais, pois se dispõe a organizar toda uma estratégia para situar-se mais favoravelmente no jogo de poder político e econômico onde todos os grupos lutam e negociam de modo diferente em cada país, mas sempre tratando de reunir o maior poder possível para usá-lo como fundamento de suas exigências.

Não se dispõe de suficiente informação sobre as si-

tuações nacionais nas quais os docentes se lançaram a defender o que acreditam serem seus direitos na sociedade em seu conjunto e no sistema educativo especificamente. Por isso, é difícil fazer uma avaliação mais ou menos definitiva sobre as conseqüências que tais mobilizações e lutas terão para o futuro da educação na Região. No entanto, apesar dessa deficiência de conhecimento parece já suficientemente claro que uma força terá que ser levada em conta sempre, daqui para diante, quando se tratar de introduzir mudanças mais ou menos importantes nos sistemas educativos: são as associações docentes. Este fato, a nosso critério, é em si mesmo positivo na medida que traz consigo uma maior e muito consciente participação na tomada de decisões sobre a matéria educativa por parte de setor tão comprometido com elas. Uma maior participação social é sempre positiva ainda que, a curto prazo, possa resultar, em alguns casos, em orientações conservadoras. Nada ganharíamos com que os que se opõem às mudanças não se manifestassem no jogo social do poder, porque o fariam depois, ali onde seu poder é realmente quase incontrolado — na sala de aula.

Os que quiserem ver os docentes encabeçando as mudanças, ao invés de se lamentar o que chamam de conservadorismo nas suas posições, deveriam perceber que eles, os docentes, esperam ser convencidos, mas antes da implantação, dos benefícios que deverão resultar das inovações. Claro que as associações docentes, ao se oporem às mudanças, quando assim o fazem defendem o que estimam como direito de seus associados. Mas não acontece sempre assim com os grupos sociais nos nossos modelos societários?

O docente é fruto, antes de mais nada, da própria sociedade tal qual ela é, e ninguém provou que as escolas normais ou as escolas de nossas universidades deveriam ser escolas de líderes revolucionários, nem sequer em educação. Então, o que se espera fazer? Retomar a longa e silenciosa caminhada do convencimento, da atualização profissional, da participação no trabalho diário da administração educativa.

Claro que isso supõe mudanças na formação docente, mudanças nos mecanismos da administração educativa e mudanças na relação que os ministérios têm com todos os agentes educativos, e que isso é algo lento e difícil de se conseguir. Isto é assim, mas nunca é aconselhável começar pelas mudanças mais profundas e comprometidas, que é justamente o que se fez em alguns países com as chamadas reformas educativas globais dos últimos anos.

Ou os partidários de mudanças em educação incorporam a seus objetivos os docentes ou, pelo menos, setores importantes da massa docente, ou continuarão dependendo para seu êxito, do calor político de movimentos progressistas demasiadamente apressados para se deter na tarefa da persuasão.

Os pais de família

Procurando analisar o comportamento dos pais diante das Reformas globais, acreditamos que se deve distinguir entre os pais de colégios privados e os de colégios públicos.

No que diz respeito aos pais de colégios privados, parece-nos importante constatar que, em geral, eles defendem os valores de classe que esperam que seus colégios transmitam a seus filhos. Sua relação com a escola é em parte dependente mas, por outra parte, corresponde ao modelo do "cliente exigente". Em geral, o que exige é, em primeiro lugar, que "atendam" a seus filhos todo o tempo "combinado" e, em segundo lugar, que o nível do ensino seja o melhor possível.

No entanto — e como sinal de como se politizaram ou ideologizaram os conflitos educativos ou de como se desvaneceram as cortinas que ocultavam sua origem ideológica — nos últimos tempos e diante de conflitos relacionados com as reformas educativas, os pais de colégios privados, aceitaram apoiar greves de docentes que eles "pagam", em defesa de princípios ideológicos que sentiam como fundamentais.

Com relação aos pais de escolas públicas deve-se lembrar que entre eles podem existir grandes diferenças de nível educativo e posição social, com as conseqüências previsíveis em relação às expectativas de trabalho da escola.

Além disto, a relação dos Ministérios com os pais apenas funcionou a nível da opinião pública em geral porque, por uma parte as associações de pais sempre foram débeis, para dizer pouco, e por outra parte, são os docentes que têm maior contato com suas bases. E os docentes não eram os que iam sensibilizá-los positivamente perante as mudanças, quando eles mesmos, em geral, os questionavam.

Os ministérios, em situações de crise relacionada com mudanças e reformas, sentiram a debilidade de sua relação com os pais. Debilidade que resultava da falta de convicção real sobre a importância de trabalhar com todo o marco familiar e não apenas com as crianças na relação ensino-aprendizagem. Para isso, freqüentemente os pais percebem mudanças no funcionamento dos programas ou do trabalho dos professores, sem ter respostas para as suas interrogações ou preocupações a respeito.

É de se esperar que os resultados das últimas crises educativas em alguns dos países com Reformas educativas conduzam a uma revalorização do trabalho educativo com os pais, embora não como uma nova forma de se obter adesão sem participação real, mas para ensaiar novas formas de gestão institucional que inclua definitivamente a base social — pais e grupos de base — em seus mecanismos com poder real no sistema.

Os Estudantes

Os estudantes de nível básico ou primário, pela sua idade, normalmente não intervêm nas controvérsias que as reformas globais têm provocado. Os estudantes de ensino médio têm intervindo e sua participação merecem alguns comentários.

As associações de estudantes do Ensino Médio, quase na totalidade, correspondem a agrupamentos políticos extra-escolares e reagiram diante das mudanças de acordo com suas opções políticas, o que é positivo, embora o fizessem sem suficiente informação, manipulados por seus líderes políticos, e isso não beneficiou a polêmica nem os próprios estudantes.

Como mais uma manifestação do modelo pedagógico sobre o qual estão assentados nossos sistemas — proporcionar educação aos jovens mais do que criar as condições para que eles se eduquem — ninguém esteve particularmente interessado em que os estudantes participassem nas controvérsias relacionadas com a educação que se almejava dar a eles.

Nos momentos mais críticos da controvérsia, todos os setores comprometidos em uma ou outra posição — os Ministérios de Educação, os partidos políticos, os grupos ideológicos, os docentes — todos eles tentaram pôr o estudantado do seu lado. No entanto, antes da crise pouco se fez para que os próprios estudantes entendessem o que se queria fazer com eles.

Coletando experiências daqueles erros, uma vez mais parece necessária uma clara e radical retificação. Fora dos primeiros anos da educação básica ou primária, é indispensável que se leve os estudantes ao conhecimento das finalidades, metas, métodos e expectativas das opções fundamentais sobre as quais se embasam as Reformas e mudanças parciais. Isto, além de ser importante no processo de auto-maturação que deveria ser fundamento do processo de ensino-aprendizado, ajudaria na elaboração e programação das Reformas ou mudanças com maior garantia de factibilidade. Ajudaria por outra parte a democratizar o âmbito educativo nas próprias instituições que o formam, e muito colaboraria para preparar adultos conscientes das alternativas em educação bem como responsáveis futuros por outras mudanças.

REFLEXÕES FINAIS

Dissemos anteriormente que as reformas educativas globais se baseavam na convicção de que mudanças parciais de tipo organizativo ou metodológico eram absorvidas pela capacidade de inércia daquelas. Somente mudanças que afetam de uma vez o conjunto do sistema ou ao menos grande parte dele, poderiam conseguir seus objetivos.

Diante da experiência de vários países há que se questionar esse princípio.

Começamos por dizer que raras vezes as chamadas Reformas educativas globais afetam manifestações educativas além dos Ministérios de Educação, pelo qual não foram tão globais como pareciam.

Por outra parte, é necessário dizer que a conveniência de globalidade nas mudanças deve ser discutida à luz da factibilidade política das ditas mudanças. É este o aspecto débil demonstrado pelas últimas experiências.

"O educativo", dito assim em forma bem genérica, afeta zonas extremamente íntimas da vida das pessoas e dos grupos. "O educativo" tem a ver com o futuro dos filhos e das próprias pessoas, refere-se aos valores mais fundamentais que uma pessoa e sua família sustentam e sobre os quais organizam sua vida. A eleição de uma carreira, a escolha prioritária de determinados elementos em um currículo que supunham desalentar outros tipos de conhecimentos; tudo isso que parece matéria de especialistas é na realidade parte da vida das pessoas. Essas pessoas não estão dispostas, se puderem manifestar-se, a que o Estado intervenha em setores tão pessoais sem seu consentimento, sem sua participação.

Todavia, que é que pode intervir em nossas sociedades fortemente estratificadas? Os grupos médios e altos são os que têm voz social e a usam junto a um contingente de poder de intervenção nada desprezível.

Diante disso, que têm feito os reformadores educativos, geralmente motivados por um sentimento não muito definido embora claramente democratizante? Aproveitaram períodos mais favoráveis politicamente para introduzir reformas substanciais que, de fato, afetavam interesses, valores, direitos. Com uma rapidez diferente conforme os países, dependendo da força dos processos reformistas sobre os quais se organizaram as Reformas, os grupos afetados pelas mudanças, se organizaram dentro e fora dos sistemas educativos e, quando o marco político global o permitiu, a força reunida pelos contrários às Reformas, exerceu sua influência. Assim, as Reformas tiveram sérios problemas, chegando em alguns casos até ao desvirtuamento quase total ou à revogação pura e simples.

Isto aconteceu assim em grande parte pelas orientações ideológicas das Reformas, mas também pela forma como tinham sido impostas. Não deveríamos depreciar as ideologias das Reformas como causa de seus problemas, embora esteja claro que, em alguns casos ao menos, as formas de implantação ajudaram a reunir forças contrárias.

Diante desta comprovação e levando em conta o que anteriormente expusemos sobre a participação dos docentes, pais e estudantes neste problema, cremos ser conveniente exprimir algumas reflexões ainda provisórias.

No marco de instabilidade dos altos cargos educativos com que se desenvolve a maioria dos países da Região, parecem imprudentes mudanças globais cuja perdurabilidade está sempre em perigo e cujas conclusões poucas vezes se fundamenta em estudos sérios já existentes e, em muitos casos, no desejo do funcionário encarregado de dar uma contribuição pessoal.

Se as mudanças supõem ou visam a conseguir avanços importantes no processo de democratização sócio-econômica, deveria ser lembrado que os sistemas educativos visam a refletir o jogo de forças da sociedade e raras vezes desmentem eficazmente os interesses dos grupos que dentro dele detêm maior poder.

Se o que se procura é democratizar a sociedade, se o que se quer é favorecer as condições de vida dos grupos populares na dinâmica social, não parece adequado situar a batalha nos sistemas educativos.

No plano das lutas sociais é que os diferentes grupos vão acumulando e utilizando sua força em benefício de seus próprios interesses. As mudanças obtidas

em tais confrontos muito cedo irão se refletir nos sistemas educativos.

Enquanto isso, que fazer? Em primeiro lugar, aprofundar nosso conhecimento dos processos de crises educativas, porque apenas lendo cientificamente a história é que ela nos servirá para o futuro. Além disso, dedicarmos a impulsionar mudanças e inovações parciais, com objetivos limitados, porém coerentemente dirigidos e assentados em uma forte participação de todas as forças intervenientes: docentes, pais, estudantes e grupos de base, sem esquecer os movimentos políticos nacionais. Desta maneira, sem espetaculosidade, mas juntando experiência concreta e avaliando-a adequadamente, não perderemos tempo esperando até que as condições sociais e políticas na sociedade global verdadeiramente conduzam a Reformas mais ambiciosas como resposta a movimentos realmente representativos.

Não se trata de um "prêmio de consolação" diante do fracasso parcial de algumas reformas globais. Trata-se de assumir novamente, nos sistemas educativos, um papel compatível com os condicionamentos existentes em seu interior e de assumir, no âmbito das lutas sociais que sempre se refletem na educação, uma militância que excede à escola e que se dá, quase que totalmente, fora dos sistemas educativos.

Talvez esta colocação seja recebida como reacionária, porque parece sugerir que "o educativo" está fora do político. Não é assim. Estamos convencidos de que toda decisão sobre os sistemas educativos tem um fundamento político e que até um método didático supõe uma opção política, estejam ou não conscientes disso os professores que o aplicam. No entanto, o que queremos levar a discussão é nossa convicção de que os fundamentos políticos das decisões educativas não são o resultado de lutas no interior dos sistemas educativos, mas das que se dão nos marcos mais amplos da sociedade. Por isso, acreditamos que devem intervir em política educativa não apenas os agentes diretos dos sistemas, mas grupos ideológicos como os partidos políticos, ou os sindicatos e as Igrejas.

Não é mudando a educação que se muda a sociedade, mas o contrário. Por isso, aqueles que estiverem interessados em mudar a sociedade não deveriam utilizar a possibilidade de mudar a educação em um dado momento da história de um País, para elaborar uma Reforma e ficar assim pensando que deram um grande passo no processo de mudanças sociais.

Confunde-se, desta forma, a causa com o efeito, e esse erro, em política, é sempre grave. Inclusive em política educativa.