

TES
CAND/A.3

POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS: CRÍTICAS E ALTERNATIVAS

Ref. 7218

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

C.

BIBLIOTECA
I S P A

REG:

7218

COTA:

TES. CAND/A.3

António Candeias
Porto, 1993



7218

Dissertação suplementar em ordem à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na especialidade de História da Educação, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, de acordo com o Decreto-Lei nº388/70 de 18 de Agosto, artigo 8, ponto 3, alínea b), apresentada por António José Escorrega de Oliveira Candeias.

Orientadores:

Stephen Stoer

António Nóvoa

ÍNDICE

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS: CRÍTICAS E ALTERNATIVAS

1- APRESENTAÇÃO E OBJECTIVOS	p. 1
2- "...A NATION AT RISK...":DIAGNÓSTICOS EDUCATIVOS DOS ANOS OITENTA	P. 3
1- As bases em que assentam estes diagnósticos - um exemplo: "Éducation et Société, les Défis de l'an 2000" de Jacques Lesourne	p. 5
2- Na base destes diagnósticos, o silencioso caminho de uma ideologia	p.11
3- AS CONSEQUÊNCIAS DESTES DIAGNÓSTICOS NO MUNDO EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO	P.14
1- As alterações a nível curricular e os seus objectivos explícitos e implícitos	p.15
2- A "Autonomia da Escola":O Estado, os pais, os cidadãos e os professores	p.20
3- A "Eficácia na Escola":boas e más escolas	p.27
4- CONCLUINDO	P.34
1- Traços gerais do pensamento e das práticas conservadoras no domínio da educação	p.34
2- Dados para a construção de uma alternativa ao actual momento educativo	p.36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.40

1- APRESENTAÇÃO E OBJECTIVOS

O objectivo deste trabalho passa por um ensaio crítico, seguido do esboço de alguns dos pontos principais em redor dos quais se podem articular as alternativas face às políticas educativas preconizadas e postas em prática no decorrer da década de oitenta, e que se arrastam até aos nossos dias.

Mais do que as realizações práticas destas políticas, que como todas as práticas só muito lentamente é que de facto mudam (entre muitos outros, Kelly e Seller, 1985, editados por P. Altbach, G. Kelly e L. Weis), interessa-nos sobretudo tentar compreender o ambiente que gerou uma discussão tão profunda e perturbadora como a que se deu nos últimos quinze anos, e quais as direcções sugeridas, defendidas e em alguns casos, e pelo menos de forma parcial, aplicadas no que concerne à educação. Claro está que falar destas direcções e tendências será evidentemente falar também do que foi esmagado pelo seu movimento ascensional.

Assim, o que está em discussão neste trabalho é a Educação na sua forma geral, ou seja, inserida nas grandes discussões sobre a sociedade, sobre o homem, sobre a maneira como nos inserimos no mundo e sobre a forma como perspectivamos o futuro da nossa vida e o futuro deste planeta nos tempos mais próximos. Apesar de frequentemente se irem referindo aspectos concretos, ou pelo menos, aspectos mais parcelares que dão corpo às grandes generalidade sobre as quais se tenta construir a realidade, gostaríamos de acentuar que tais aspectos são mobilizados, não em si, mas para darem cor às grandes discussões tendenciais sobre a Educação no seu todo, e sobre a Educação como arma e argumento de algo mais vasto que entronca no campo da filosofia e da prática política, e que é estudado e trabalhado essencialmente no domínio da produção sociológica.

Evitando tanto quanto possível a entrada no campo conceptual muito rigoroso, será pois sobre a forma de ensaio crítico, que gostaríamos que o nosso trabalho fosse visto e compreendido.

Como tal, estamos conscientes de não ter esgotado esta matéria, assim como estamos conscientes de que ao escolhermos a polémica característica do ensaio, demos ênfase sobre alguns pontos e autores que julgamos mais úteis para o seu desenrolar, em detrimento de outros.

Finalmente, ao evitarmos referências directas ao actual momento educativo português, foi pensando essencialmente nele que nos embrenhámos nesta matéria. Fizemo-lo desta forma porque pensamos que uma das maneiras mais eficazes de nos debruçarmos sobre o que à nossa porta se dá, consiste na desfocagem do que nos está próximo. no olhar sobre o que os nossos vizinhos vêm fazendo, e sobretudo, e aproveitando um vigor polémico que em Portugal é escasso, tentarmos beneficiar das análises e das discussões que sobre momentos equivalentes ao nosso têm sido

produzidos à nossa volta.

O objectivo final deste trabalho é, pois, lançarmos as bases com que mais tarde regressaremos ao que neste momento se passa em Portugal, um país com algumas especificidades evidentes, mas um país que se insere num vasto e permeável espaço cultural, político e económico. Acreditamos que as visões de conjunto que adquirimos no decorrer deste trabalho dão um significado mais claro às questões pontuais que têm sido alvo da discussão educativa no nosso país.

2- "...A NATION AT RISK...":DIAGNÓSTICOS EDUCATIVOS DOS ANOS OITENTA

Num dos mais conhecidos relatórios americanos dos princípios da década de oitenta deste século, podia-se ler a determinada altura:

"...The educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very fortune as a Nation and a people(...). If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists today, we might well have viewed it as an act of war.As it stands, we have allowed this to happen to ourselves..." (" A Nation at Risk ", National Commission on Excellence in Education, citado por Boyer, 1985, p.43, editado por P.Altbach, G.Kelly e L.Weis).

Poucos anos depois, numa análise das estratégias educativas da "Nova Direita" na Grã-Bretanha, John Quickle, citando o "Hillgate Group", um dos grupos que no seio do Partido Conservador da Grã Bretanha abriram caminho ao "Education Act" de 1988, através do qual o poder thatcheriano se afirmou no mundo educativo Britânico, diz-nos o seguinte:

"...Central to their analysis a view about parents' trust in the educational system.Parents are said to «no longer have confidence that their children will acquire the learning and skills which will prepare them for membership of society. They have less and less assurance that moral standards, religious understanding and a respect for british institutions will be communicated to their children.(...) in short, in many cases, trust in Britain's educational system is breaking down;and with reason»..."(The Hillgate Group, 1986, citado por Quickle, 1988, p.5).

Sensivelmente na mesma altura, o relatório encomendado pelo Ministério da Educação Francês a Jacques Lesourne. relatório esse em que se procurava determinar as futuras linhas de orientação do sistema educativo em França baseadas num diagnóstico de situação e nas tendências evolutivas da sociedade e economias francesas e mundiais, começava de uma forma catastrofista:

"...nous sommes à la veille de graves problèmes de société qui vont se cristalliser autour du système éducatif car la conjonction de difficultés présentes et de pressions de l'avenir va imposer

progressivement des transformations considerables, tant dans la cohérence interne de ce système que dans ses relations avec le reste de la société..."(Lesourne, 1988, p.9).

Posto perante tais escritos, uma ínfima porção do muito que sobre isto e neste tom tem sido dito nos últimos anos, um alienígena pensaria certamente estar perante a eminência de uma catástrofe de dimensões irreparáveis.

Sem subestimarmos os gritos de alarme aqui presentes, cumpre-nos por um lado verificar e tentar compreender as bases em que assentam, e por outro, tentar prescrutar um pouco mais fundo nos seus fundamentos e objectivos. Para tal, pensamos que valerá a pena debruçarmo-nos um pouco mais sobre um destes relatórios, precisamente o elaborado pela equipa coordenada por Jacques Lesourne.

Referindo-se especificamente ao caso francês, este relatório mostra-nos, porém, algo que de há tempos a esta parte, e reflectindo o desenvolvimento relativamente recente do estudo comparado dos sistemas educativos a nível mundial, tem vindo a ser afirmado de uma forma cada vez mais nítida: Independentemente dos sistemas políticos, dos tipos de economia e do seu desenvolvimento, da religião predominante e do tipo de ligação que mantêm com o Estado, são mais as semelhanças do que as diferenças, no que aos diversos sistemas educativos nacionais concerne (entre outros, Meyer et all. 1977, e sobretudo, Benavot et all., 1991).

Na verdade, mesmo tendo em conta que análises de casos baseadas em bancos de dados internacionais por vezes simplificam, distorcendo e ocultando muita da especificidade de cada país, aceita-se como mais ou menos pacífico que a nível universal, no que concerne, quer aos objectivos gerais dos sistemas educativos, quer aos currículos, aos seus conteúdos e estrutura, existem fortes identidades que, com algum exagero, mas sem fugir muito à verdade, nos podem levar a falar de sistemas educativos que tendem para a uniformidade, independentemente do país e da região onde se sediam.

Assim sendo, a crise educativa, ou pelo menos a alegação de tal crise, parece ser geral, (no caso português, ver entre outros, Carneiro, 1988; Paiva Campos, 1989) e a análise de um destes relatórios poder-nos-á dar pistas verosímeis para a compreensão do que um pouco por todo o lado se vai dizendo, sentindo e planeando a respeito do presente e do futuro da educação.

1) As bases em que assentam estes diagnósticos - um exemplo: "Éducation et Société, les défis de l'an 2000" de Jacques Lesourne.

Em termos gerais, este relatório que, como antes dissemos, resultou de uma encomenda por parte do Ministério Francês da Educação, e cujo objectivo era o de "...formuler les questions essentielles qu'il convient de poser, à moyen et à long terme, pour préparer l'avenir de notre système éducatif..."(Lesourne, p.5), faz passar várias ideias fundamentais:

- a ideia que, em relação ao ciclo básico de formação, se torna essencial reforçar as componentes instrucionais, com relevo para a leitura, escrita, e também para as matemáticas, mas sobretudo as duas primeiras. Aqui, as questões são fundamentais, com todos os relatórios parcelares a dizerem que entre um terço e metade das crianças francesas que passam do ciclo primário para o secundário, sendo capazes de ler, sentem no entanto fortes dificuldades em perceber e fazer entender aos outros aquilo que lêem. Por outras palavras, entre um terço e metade das crianças que começam o ensino secundário francês, depois de 6 anos de ciclo primário, encontrar-se-iam, segundo o autor, perto de uma situação de analfabetismo funcional.
- A ideia de que não terá sentido proceder a uma selecção precoce das crianças inseridas no ensino básico obrigatório. selecção essa que se continua a basear na componente de origem social (inclusivamente, mais do que na componente étnica). Por outro lado, a nível europeu, as taxas de insucesso escolar mantêm-se inusitadamente altas , na ordem dos 25%, o que reforça as recomendações para a adopção de uma avaliação formativa e totalmente oposta a uma avaliação normativa.
- A par da insistência no reforço de aspectos curriculares clássicos, realça-se também a necessidade de aprendizagem precoce de línguas estrangeiras, e sem reбуços nem disfarces, do inglês, e isto tendo em conta a progressiva internacionalização das relações económicas e políticas: o espaço europeu, mas também a globalização da economia a uma escala planetária;
- A insistência constante na aprendizagem de atitudes que promovam a criatividade e a autonomia, implicando actividades de autogestão real por parte das crianças, e isto tendo em vista a preparação de tais crianças para um

mundo onde depois dos diplomas, o que será mais importante será a capacidade de adaptação a um mundo em permanente e rápida transformação, e onde a necessidade da reciclagem será constante. Tais actividades devem também incorporar e desenvolver atitudes de trabalho em grupo e promover actividades relacionadas com a aprendizagem prática dos direitos do homem e do indivíduo, ou seja, integrar a democracia através da sua prática.

- Não perder de vista os aspectos de identidade nacional e cultural, antes e se necessário, acentuá-las, dando-lhes uma ordem mais coerente e compreensível para crianças, promovendo no entanto, e simultaneamente um tipo de cultura escolar mais aberta a outras culturas, sobretudo as culturas de contacto imediato, (europeias) e as culturas de emigração (culturas muçulmanas).

- No que respeita às crianças de origem étnica diferente, procurar integrá-las através de uma aprendizagem correcta e mais esforçada da língua e da cultura do país de acolhimento, mantendo no entanto um contacto estreito e delicado com a sua cultura de origem. Mas, sem ambiguidades, o que aqui se defende é a integração de tais crianças no mundo ocidental de acolhimento, evitando a perda abrupta ou a desvalorização excessiva das referências culturais de origem, mas rejeitando-se a ideia de uma visão multicultural da sociedade.

- No que respeita às políticas de financiamento da educação, o relatório é francamente pessimista, acentuando as constantes pressões de que serão alvo as rubricas orçamentais de Estado, tendo em conta o progressivo envelhecimento da população, a diminuição da percentagem de mão de obra activa, com o aumento de prestações ligadas às pensões de reforma e despesas de saúde, o que implicará menos pessoas a terem que descontar mais (impostos), para que as coisas se mantenham ao nível actual.

As alternativas apresentadas são várias e conhecidas. Entre as mais radicais, sem dúvida a da promoção da natalidade dos países europeus com populações mais envelhecidas (a campanha para o terceiro filho), o que nas condições actuais nos parece francamente irrealista. Assim, seguem-se as outras soluções: diversidade de financiamentos da educação (as empresas, sempre elas), e em particular, no que diz respeito ao ensino superior, mas não só, o aumento das propinas, acompanhado por um incremento da política social face às camadas da população mais desfavorecida, o que na prática implica a criação de um novo imposto para a classe média, ou um progressivo aumento dos impostos sobre toda a população.

- Os professores são vistos neste relatório como uma área muito sensível de toda a problemática educativa. Em primeiro lugar, o facto de que a concentração de uma mão de obra cientificamente qualificada faz dos professores um sector fundamental para qualquer país que se queira desenvolver no âmbito de uma competição internacional pela expansão do comércio e da indústria, é profusamente realçado neste relatório. Por outro lado, realça-se que a massividade do Sistema de Ensino veio degradar progressivamente o estatuto e as condições de remuneração dos professores, em todos os níveis de ensino, o que veio também provocar a saída dos mais qualificados e competentes, e associada à crise de desemprego crónica em algumas áreas, a entrada dos menos motivados para os quais o ensino seria uma segunda ou terceira escolha em termos de carreira.

Tais factos arriscam-se a degradar ainda mais do que nos dias de hoje a qualidade de ensino, qualidade essa que um pouco por todo o mundo desenvolvido é encarada como estando já num rápido declínio.

- Ainda por outro lado, não parece nada certo que, tendo em conta a massividade do sector e as pressões orçamentais derivadas de um envelhecimento da população, tudo isto ligado a um arrefecimento da economia mundial, venha permitir melhorias substanciais quer das formas de prestação educativa (melhores escolas e melhores condições de ensino) quer das bases materiais da profissão, ou seja, de salários, pelo menos de uma forma simples e directa.

- Com alguma prudência, as recomendações deste relatório sobre os professores, ligam-se ao que o autor julga ser a evolução provável das condições de trabalho das populações média e altamente qualificadas: mais autonomia certamente, mas sobretudo, mais competição, avaliação periódica das prestações de trabalho, desigualdade de salários conforme a qualidade das prestações profissionais (que, recorde-se, terão que ser determinadas por um qualquer tipo de avaliação), mais ligações entre a profissão de ensino e profissões exteriores (sobretudo, mas não só, nos ciclos técnicos do secundário, e no superior), o que permitiria reduzir o número de professores e contribuir para uma ligação mais efectiva do mundo escolar com o mundo profissional, e finalmente, o abandono progressivo da ideia de que uma vez entrado na profissão docente, esta seria a única saída até à reforma, ou por outras palavras, mais precaridade de emprego na profissão de professor, como em muitas outras (ver, sobre o mesmo assunto, e com as mesmas conclusões, entre outros, Altbach, 1985 e Shankar, 1985, ambos editados por P. Altbach, G. Kelly e L. Weis).

- O facto de a sociedade presente, e certamente a do futuro, pelo menos num futuro próximo, ser uma sociedade que tem de se apoiar numa constante formação contínua, vai fazer com que ao público tradicional dos sistemas de ensino composto por crianças, adolescentes e jovens adultos, se deva acrescentar uma enorme percentagem de adultos, quer em períodos e instituições de educação formal propriamente ditas, com a procura de obtenção de mais diplomas educativos, quer em instituições de educação informal, profissional, dentro ou fora desse sistema.

Tal dado irá trazer enormes modificações, não só no estatuto do professor, com a introdução massiva de adultos no espaço educativo, como na forma de formação e consequentemente da prática pedagógica, atingindo inclusivamente a zona dos horários, que passarão a ser cada vez mais diversificados, factor que não deixará de ter influência na forma como se estrutura actualmente o núcleo familiar, os lazeres e tempos livres, com consequências não muito fáceis de prever, e sobretudo, facilmente de temer.

Ainda em relação aos professores, não se operando uma modificação sensível no estatuto da sua carreira e na forma como a profissão é encarada, a tendência será para um rápido acentuar da degradação de tal carreira, uma vez que quer os pais, organizados em ligas de pais, mas também individualmente, quer as forças políticas e económicas locais e nacionais, revelam uma forte apetência, conforme o nível educativo dos países, é certo, mas inseridos num movimento ascensional que nos parece de rota segura, pelo progressivo controlo da educação dos seus filhos, dos seus futuros empregados, dos seus futuros votantes.

Neste contexto de mudança das relações existentes entre um Estado central e o Sistema Educativo, os professores, que sempre, mesmo em circunstâncias em que se opuseram global ou parcialmente às iniciativas estatais, foram os agentes do Estado no domínio da educação, deste facto lhes advindo uma parte do poder de que dispunham e alguma estabilidade a nível de carreira, terão ou que repensar seriamente a maneira de lidar com realidades mais diversificadas, ou serão alvo (como já estão a ser) de pressões intoleráveis.

Trata-se de um relatório cauteloso e extremamente equilibrado, mas o facto que o marca decisivamente é o de tentar reflectir a nível do ensino, as modificações que desde os finais da década de setenta, princípios de oitenta, se vão dando de uma forma rápida no domínio económico, através da crise do que Stephen Stoer, Alan Stolerof e José Alberto Correia, entre outros, chamam de "...sistema de produção industrial localizado nos países do «centro» do sistema económico mundial, habitualmente designado por «fordismo»..."(Stoer, Stoleroff e Correia, 1990, p.13).

E a via escolhida para as recomendações é sem dúvida, uma das várias que poderiam ter sido escolhidas, mas que

reflectem bem, as posições hegemónicas actuais na forma de encarar e tentar implementar as relações entre a sociedade, a educação e a economia. Por outras palavras, estas recomendações inserem-se claramente nas perspectivas politico-educativas que "...privilegiam o papel da oferta na determinação das políticas educativas..." (Stoer et al., p. 12), as quais, e seguindo estes autores, poderão ser classificadas da seguinte forma:

"...Assentam numa perspectiva em que crescentemente se torna visível a valorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho (em vez de, por exemplo, o eixo educação-democracia).

(...)ao confundirem as funções escolares de socialização e de formação profissional, não permitem reintroduzir a problemática da democratização do ensino na análise das políticas educativas. Com efeito, os apelos constantes às novas «necessidades» económicas exprimem, de facto, uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o consequente abandono de preocupações democratizantes..." (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990, pp.11-12).

No todo, poderíamos pois dizer que, este relatório, tendo uma visão quase que totalmente economicista da sociedade, e economicista num sentido neo-liberal, ou seja, prevendo e, no fundo, esperando que o essencial das correntes económicas actuais, baseadas numa concorrência desenfreada, fomentando como forma de sobrevivência a competição, a precaridade de emprego, e outras características deste tipo, se mantenham e, inclusivamente se fortaleçam, acaba por condicionar todas as modificações futuras da educação, mesmo as mais positivas, a este cenário (ver também, e no que respeita ao caso português, Carneiro, 1988).

A avaliação formativa na escola básica é recomendada porque o tipo de avaliação normativa provoca desperdícios intoleráveis em termos de qualificações para um país cuja economia se queira concorrencial no seio da economia mundial; a autonomia das crianças recomenda-se em termos não do desenvolvimento da própria personalidade da criança, ou ainda menos em conceitos tão "absurdos" como a "liberdade", mas porque tal autonomia será necessária numa economia em mudança rápida em que só os mais autónomos, inventivos e criativos conseguirão sobreviver: a Democracia. essa aparece como uma questão de princípio e sobretudo de prevenção de uma conflitualidade social e étnica potencialmente desastrosas, apesar de também ser liminarmente eliminada a hipótese de se estabelecerem sociedades genuinamente multiculturais, e os conhecimentos sobre os povos que nos rodeiam estarem condicionados ao conhecimento prévio e correcto da história francesa. para que não se dê o risco de dissolução da cultura francesa no "melting pot internacionalista e cosmopolita" do mundo actual: as línguas estrangeiras. e em particular o inglês.

velha "bête noire" do chauvinismo francês, devem ser aprendidas desde os mais tenros anos de idade, mas não com o duvidoso objectivo de conhecer ou integrar-se em culturas estrangeiras: aqui o essencial é não perder mais terreno numa economia concorrencial que tem o inglês como língua franca.

Mas nada mais do que o futuro dos professores nos ilustra o tipo de vida que este relatório pensa (quer?) que seja a nossa vida do futuro: avaliação constante, concorrência, luta dramática pelo emprego, ou seja e na prática, a sua precaridade, formação contínua, não só como forma de melhorar as prestações pedagógicas mas também como uma forma de se manter o emprego, horários escotomizados no tempo, remunerações incertas, etc.

Realce-se que uma boa parte dos países mais desenvolvidos tem subordinado os seus sistemas educativos a esta perspectiva de concorrência desenfreada na ocupação de nichos de mercado, reflectindo a tentativa de conquista de posições hegemónicas a nível mundial, como justamente nos lembram Thomas Popkewitz e Miguel Pereyra:

"...a reorganização económica estimula uma retórica de internacionalismo em que os sistemas educativos nacionais deverão produzir trabalhadores para a concorrência internacional. Esta retórica transporta também um novo nacionalismo que se traduz, por exemplo, nos discursos sobre os resultados educacionais: transformou-se uma rotina a comparação entre os resultados dos diferentes sistemas educativos; o nível educacional tende a ser associado à segurança nacional, à vitalização económica e à concorrência internacional; as avaliações nacionais, a reelaboração dos currículos e a atenção dada à formação e trabalho dos professores são analisadas em função da posição de cada nação na economia mundial; a ênfase dada a certas componentes da formação de professores é justificada pela necessidade de incentivar a preparação dos docentes nas áreas que associam o ensino à economia, particularmente nas ciências e na matemática..." (Popkewitz e Pereyra, 1992, editados por A. Nóvoa e T. Popkewitz, p. 29).

Associemos estes dados ao fim do sistema de equilíbrio bi-polar Leste-Oeste, ou Capitalismo-Socialismo, e repare-se no potencial de conflito que estas vias de desenvolvimento, que estes novos "nacionalismos" a que os sistemas económicos e educativos estão subordinados, encerram em si.

Na verdade, a chave deste, como de outros relatórios do género, situa-se na palavra "eficácia", a que tudo o resto deve ser sacrificado: eficácia da educação como forma de promover a eficácia da economia, como forma de promover a vitória "nacional" nessa guerra global, que debaixo de palavras como solidariedade, destruição de fronteiras, globalização de relações sociais e culturais, mais não parece ser do que a preparação em bases

económicas, da extensão da competição internacional a um espaço global e planetário-a guerra económica, que, lembremo-nos, precede quase sempre de perto a "outra" guerra.

A nível interno, as relações entre a economia e a educação, vêm perfilarem-se na sua base formas de conceber a sociedade e a democracia que não são apenas visíveis na educação. Trata-se de ideologias explícitas, que através da contínua utilização do conceito de crise, agem como legitimadoras da destruição de consensos anteriores, e que procuram rearrumar, através da educação e não só, a economia, mas também a maneira de encarmos e de praticarmos a democracia.

2- Na base destes diagnósticos, o silencioso caminho de uma ideologia.

Mantendo-nos atentos em relação ao que antes foi dito sobre as tendências possíveis de desenvolvimento da educação, ou seja, desenvolvimentos baseados em dois eixos senão opostos, pelo menos muito perto disso, o eixo educação-economia e o eixo educação- democracia (Stoer, Stoleroff e Correia, 1991), vejamos o que outro autor (Carr, 1991), referindo-se ao conceito de "cidadão" e às batalhas que em torno da introdução desta noção no currículo do sistema educativo britânico vêm sendo travadas, nos diz sobre as bases ideológicas em que tais batalhas assentam.

Para esta autora, na base do conceito de "cidadão" e das disputas que em torno deste termo se dão, encontra-se a noção de Democracia, cujo significado contemporâneo abrangeria noções bastante diferentes e mesmo opostas do mesmo termo:

- Aquilo que a autora apelida de "**Moral Model of Democracy**", assente no princípio fundamental da igualdade política entre os cidadãos, com o objectivo da realização das capacidades humanas através da participação na vida social: "...A democratic society is thus a society whose citizens enjoy equal opportunities for self-development, self-fulfillment and self-determination..."(Carr, 1991, p.378); tal conceito de democracia implicaria uma contínua expansão das condições para a participação directa dos cidadãos na determinação das decisões sobre as várias questões da vida pública, tais como aspectos económicos, políticos e outros, o que pressupõe que a diferença entre cidadãos e dirigentes se encontra mais no grau de envolvimento face à decisão. do que numa questão de "casta" ou "classe": finalmente uma das condições principais para a efectivação de tal concepção de Democracia é a existência e a promoção da informação e da educação entre os cidadãos. de forma

a torná-los capazes de tomarem as decisões de uma forma correcta, ou por outras palavras, de forma a estarem à altura das suas responsabilidades como gestores da sociedade em que vivem.

- O que nos é aqui apresentado com a designação de "**Market Model of Democracy**", definida pelos seus defensores como um meio eficiente de, através da competição política e económica, seleccionar os líderes da sociedade cujas principais obrigações são as de protegerem a liberdade de cada um levar a cabo os seus interesses, com um mínimo de interferência por parte do Estado ou outros aparelhos de controlo (sindicatos, etc.); as condições para que um modelo destes se desenvolva são, segundo a autora as seguintes: "...Democracy flourishes in a individualistic society with a competitive market economy, minimal state intervention, a politically passive citizenry and a strong active political leadership guided by liberal principles and circumscribed by the rule of law..." (p.379).

Sem dúvida que, no entendimento que fazemos destas duas formas de definir a democracia, estão compreendidas noções como "esquerda" e "direita", quer nos campos políticos quer nos campos económicos, quer sobretudo no campo da moral e da ética, e tudo junto, no campo, naturalmente, da educação.

Duas questões são particularmente pertinentes neste ensaio que, lembremo-nos, se dedica a tentar estabelecer e criticar as linhas de desenvolvimento recente das políticas educativas mundiais:

1º- aquilo a que Wilfred Carr chama "**Moral Model of Democracy**", e que pode ser identificado como um património geral do que se costuma chamar de "esquerda democrática" foi predominante nas políticas sociais e educativas desde os finais da 2ª Guerra Mundial, tendo, na maioria dos países desenvolvidos, sido responsável pela edificação dos sistemas educativos actuais, ou pelo menos, do que deles resta;

2º- O "**Market Model of Democracy**", ou por outras palavras, o neo-liberalismo, irrompeu com uma força e vitalidade estonteantes nos começos da década de oitenta deste século, cortando caminho quer entre a social democracia instalada, quer entre a direita tradicional, as principais gestoras da sociedade até à altura (Apple, 1985, editado por P.Altbach, G.Kelly e L.Weis; Quickle, 1988; Inglis, 1991). Ao destruir o cuidadoso consenso construído durante as décadas a seguir ao fim da 2ª grande Guerra, nomeadamente, mas não só, no campo educativo, acabou por se tornar na tendência hegemónica principal, a nível político, nos nossos dias.

Referindo-se ao amplo movimento de "Reformas Educativas" que atravessaram os Estados Unidos e a Europa do princípio dos anos 80, Michael Apple diz-nos que, na sua origem, e paralelamente à inegável crise económica do "Fordismo", se encontra essencialmente uma "...crisis in authority relations and ideology as well..."(Apple, 1985, editado por P. Altbach, G. Kelly e L. Weis, p.93).

John Quicke aponta na mesma direcção, mas de uma forma mais enfática e acutilante, acentuando os aspectos mais claramente ideológicos das propostas educativas do neo-liberalismo britânico dos anos 80, no caminho e nos métodos que usaram até se tornarem de facto hegemónicas na Grã Bretanha:

"...The intervention of the "new right" in education can be seen as part of a broader hegemonic project to construct a political discourse through which the authority of the state and traditional social values can be restored.(...)Like all hegemonic projects, it uses the language of crisis to persuade people that something needs to be done urgently and that the moment is opportune due to the breakdown of consensus-in this case the liberal and social democratic consensus which allegedly dominated the educational establishment..."(Quicke, 1988, p.5).

Assim sendo, para os autores antes citados, mais (mas também) do que corrigir as relações entre a economia e a educação, o neo-liberalismo tenta na verdade modificar os factores políticos de legitimação do poder, via educação, através de:

- a) crítica impiedosa e nem sempre muito bem fundamentada dos sistemas educativos vigentes nos finais da década de setenta (ver nomeadamente Inglis, 1991);
- b) propostas de ordem geral e filosófica no que concerne às bases e objectivos dos sistemas educativos, à sua estrutura curricular e à sua relação com o Estado e com a Sociedade Civil, propostas essas que quando transpostas para o campo de acção têm implicações muito coerentes com os princípios gerais, como veremos de seguida.

3- AS CONSEQUÊNCIAS DESTES DIAGNÓSTICOS NO MUNDO EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO

No que diz respeito ao domínio educativo, várias são as áreas alvo da intervenção "reformatora" explícita das tendências neo-liberais no campo educativo. Como exemplo, parece-nos importante realçar três destas áreas que consideramos mais significativas:

1º- modificações profundas a nível **curricular**, com os seguintes objectivos parciais:

- a) reforço das matérias instrucionais básicas, com a erosão das matérias que na "franja" dos sistemas educativos são vistas como sendo mais "políticas", neste campo se encontrando as humanidades;
- b) reforço das relações entre a educação e as necessidades económicas do país;
- c) em casos de países com estruturas curriculares descentralizadas (caso nomeadamente da Grã-Bretanha), limitações a este tipo de estrutura através da imposição de grandes fatias curriculares decididas a nível do Estado central.

2º- A **autonomia das escolas**, que na perspectiva da "Democracia orientada para o mercado", têm vários objectivos, sendo mesmo este, na nossa opinião, um dos pólos principais em que se reflectem as ideologias neo-liberais, com consequências pesadas no que diz respeito à alteração das relações de poder de três dos principais actores da trama educativa: pais, professores e Estado.

3º- A promoção da "**Eficácia nas escolas**".

Por outras palavras, escolas com currículos mais simples virados para a satisfação do mercado de emprego, escolas mais autónomas, escolas melhores.

Estes pontos, que sumariados desta forma, parecem simples e de consequências senão mínimas, pelo menos positivas face aos sistemas educativos actuais ou o que deles resta são, no entanto, apenas títulos sob os quais se

estende um denso e completo programa de mudança, com enormes consequências a nível do futuro, no caso, claro está, de virem a ser integralmente aplicados, o que como sabemos (entre outros, Popkiewitz e Pereyra, 1992, editados por A. Nóvoa e T. Popkiewitz; Roemer, 1991), é sempre extremamente difícil.

Mas, ponto por ponto, vejamos o que nos é proposto, quais as consequências, ou por outras palavras, as intenções contidas na sua aplicação, e quais as críticas que estas propostas suscitam.

1- as alterações a nível curricular, e os seus objectivos explícitos e implícitos

Tentando resumir o mais importante do que a nível curricular e de ambiente de trabalho pedagógico era recomendado pelos vários relatórios americanos do princípio da década de oitenta, P. Altbach diz-nos o seguinte:

-"...The schools must stress science and math and move away from the "frills" that are seen to have little relevance to preparing America for global economic competition (...).

The school curriculum should be more related to the job market and to perceived needs of industry.

Foreign-language instruction should be started in the elementary schools and should generally receive a high priority.

Students should spend more time in school, and that time should be used more effectively for instructional purposes..."(Altbach, 1985, editado por P. Altbach, G. Kelly e L. Weis, p.20).

A nível curricular, e como antes tínhamos assinalado, o que aqui se pode constatar é a tentativa de reforçar uma parte das componentes clássicas dos currículos educativos, com a exclusão das "franjas" relativas às Humanidades, Ciências Sociais e do Ambiente, etc. Por outras palavras, mais "Instrução" e menos "Educação".

A nível do ambiente e do tipo de trabalho escolar exigido às crianças, insiste-se em mais trabalho "sério" (instrucional), e mais trabalho "sério" na escola, onde o controlo por parte dos professores pode ser mais eficaz.

No que concerne aos objectivos gerais do sistema, defende-se uma maior relação entre o que se ensina e o chamado "mercado de trabalho".

Qual o significado destas posições e como podem elas ser postas em prática ?

No que diz respeito às escolhas anunciadas, ou seja, mais "instrução" e menos "educação", aqui vista como menos "política", elas reflectiriam à primeira vista a opção por um "pragmatismo" facilmente defensável: a ideologia e os

valores são da competência do indivíduo e da família, não devem ser veiculados pela escola, que se tornará verdadeiramente neutra, as armas essenciais para se trilhar o caminho da vida são sobretudo de ordem instrucional, (o saber fazer, ou pelo menos as bases instrumentais para a aquisição do saber fazer), e a preocupação essencial dos indivíduos deve dizer respeito à economia do país e da região onde vivem, algo de fundamental para a aquisição de empregos que promovam o bem estar e as bases para a felicidade possível nesta "terra amarga".

Mas tudo isto é simples demais para poder ser levado completamente a sério: a ausência de ideologia e de valores, na escola, como em qualquer outra coisa, pressupõe que o ser humano consegue viver sem representações globais, sistemáticas e racionais sobre a realidade, sobre o conhecimento e sobre a vida que o rodeia, o que é algo tão discutido e estafadamente discutido até ao momento, que todos temos a percepção que tais posições "anti-ideológicas" são a forma mais perversa de fazer política e ideologia (entre muitos outros, Ornelas, 1991).

Uma escola "ideológica" é, ou uma escola que propõe e impõe uma determinada ideologia, ou uma escola que omite completamente as discussões que no seio da cultura humana e universal se têm dado desde sempre em torno dos valores humanos e sociais mais gerais, ou seja, em torno precisamente da "ideologia". Quem propõe tal "desideologização" da escola, está a banir do espaço escolar uma parte essencial da cultura humana, sabendo no entanto que, tal sociedade, e mesmo os seus aspectos económicos mais estritos, não podem ser geridos sem a existência prévia de valores condutores da acção, e tais valores encontram-se precisamente na representação que temos da realidade, do seu passado, do seu presente e do seu futuro.

E aqui deparamos imediatamente com uma das primeiras armadilhas contidas nestes textos: o que se defende não é uma "desideologização" do ensino em geral, o que se defende, ou pelo menos o que se percebe deste tipo de propostas, é a defesa de um utilitarismo que sirva de base aos sistemas educativos de massas, porque se está à partida certo de que as elites serão "educadas" noutros sítios, e às elites não se pensa em dispensá-las de coisas tão importantes como as bases culturais, filosóficas e "ideológicas" da acção e da vida.

O que se percebe é que para as massas, para o comum das pessoas, aprender a "ler, escrever e contar", tudo isto feito de uma forma mais eficiente do que a actual, é mais do que suficiente para o papel que delas se espera: o de subordinados.

Subordinados no emprego, mais eficientes, mas subordinados à mesma, subordinados na sociedade, enfim, pessoas de quem se espera que saibam acatar e cumprir ordens, e não pessoas de quem se espera que tenham a imaginação de criar, de inventar, de propôr, e nesse sentido as recomendações, as práticas e as intenções neo-liberais são muito

coerentes com os seus objectivos:

"...they empty the content of curriculum and teaching of any cultural history that is not reducible to narrowly defined technical skill. The technical skill, by virtue of its method of acquisition and evaluation, is not the kind of generative capacity which engages the imagination..."(Wexler and Grabiner, citados por Apple, 1985, p.102).

Ou, nas palavras de Carlson, "...such recommendations, given their economistic notions, are likely to result in «dumbing down» the curriculum, rather than raising its level..."(Carlson, 1985, editado por P.Altbach, G. Kelly e L.Weis, p.171).

Michael Apple, de novo, sugere que tais esforços de "simplificação" curricular, mais do que reflectir preocupações de ordem económica, num país em que "...McDonald's employs three times as many workers as does U.S.Steel..."(p.97), explicam preocupações sobretudo de ordem ideológica, tendentes a camuflar por um lado, e resolver por outro, um problema que na sua origem não é de ordem educativa, mas de ordem económica e política:

"...As we have just seen, for many of the american people, even when educational "skills" are equalized, the economy has not been as responsive as the theory behind the reports would have it. Education is not the solution to the bulk of these problems. Existing and quite widespread conditions of discrimination, exploitation, and inequality-that is, structural conditions generated by the economy and the dual labor market, and by governmental policies that largely reproduce these conditions-are among the root causes..."(Apple, 1985, p.96).

Por outras palavras, e pelo que antes dissemos, tal "pragmatismo" acaba por defender de uma forma quase que explicita, em nome da eficácia, a "simplificação" geral dos currículos académicos, como forma de adaptar de uma maneira mais racional, a educação a uma economia dual, constituída pela expansão massiva de sectores com necessidades de mão de obra barata e com pouca formação, por um lado, e de sectores minoritários de mão de obra altamente qualificada por outro.

Por outras palavras ainda, uma política educativa que faça corresponder, a um sistema económico e social dual, um sistema educativo também ele dual, algo que no fundo nos faz lembrar as intenções explícitas que levam à formação

dos primeiros sistemas educativos massificados dos finais do século XIX.

Na verdade, ao defenderem as vias "neo-vocacionais", os neo-liberais, de uma forma aberta, e a generalidade dos Ministérios da Educação de uma forma encoberta, acabam por realçar a impossibilidade de "educar", ou pelo menos, educar da mesma forma todas as crianças que passam pela escola:

"...«it is not possible to provide universal education.Nor indeed is it desirable.For the appetite for learning points people only in a certain direction;it syphons them away from those places where they might have been contented (...) Such a thing (equality of opportunity) seems to be neither possible nor desirable.For what opportunity does an unintelligent child have to partake of the advantage conferred by an institution which demands intelligence?»..."(Scruton, 1980, citado por Quickle, 1988, p.16).

Resumindo o essencial, no que diz respeito às componentes curriculares e de ambiente escolar, o neo-liberalismo defende claramente um enfoque na escola, através do eixo "escolaridade- economia", ou "escolaridade-mundo do trabalho" em detrimento do eixo "educação-democracia", resultando disto que o termo "escolaridade-mundo do trabalho" tem significações completamente diferentes conforme a projecção que se tem sobre o lugar ocupado por cada um no interior de um "mundo do trabalho" reconhecido como dual, ou pelo menos fortemente hierarquizado, pelo que na prática esta preferência acaba por enfatizar, ainda que de uma forma não directa, a necessidade de reforçar um dualismo educacional que responda a, e reproduza uma dualidade social.

Se tudo isto acaba por não ser novo no que diz respeito às políticas educativas conservadoras conhecidas desde o século 19, existem, no entanto diversos factores que marcam algumas especificidades deste discurso face ao dos seus egrégios:

- a) estas posições conservadoras renascem através da crítica a uma alegada "hegemonia de esquerda", que desde a década de quarenta e com o seu cume máximo nas décadas de sessenta e setenta, se afirma ter modelado o essencial do mundo educativo actual.Assim sendo, estas posições aparecem-nos com o libelo de "oposição" a um consenso "morno e estagnado", como algo de revolucionário face à passividade, tentando camuflar a sua origem histórica com um fraseado e um vigor de intervenção que se mostra verdadeiramente eficaz.
- b) elas fazem-se eco de algo que parece ser real, mas que só no futuro é que poderemos compreender na sua

totalidade: a crise, ou algo de parecido com tal, do sistema económico actual.

- c) elas inserem-se num mundo bem mais sofisticado e complexo do que o do princípio do século, e como tal, defendendo essencialmente o mesmo que os seus avós, os políticos conservadores actuais fazem-no de maneiras radicalmente diferentes, uma delas passando pelo que nas suas palavras seria um aprofundamento da democracia através do aprofundamento do "direito de escolher", o que combinado com outros aspectos marcadamente conservadores, acaba por construir perspectivas de acção relativamente originais:

"...The combination of radicalism and tradicionalism, and of libertarianism and authoritarianism in recent policy in Britain is less contradictory in view of this philosophy. The apparent radicalism comes from a rejection of historical precedent and tradition (especially of policies of former governments since 1944, both Labour and Conservative). The tradicionalism is found in the continued support for old ideas such as tradicional forms of school knowledge which make up the proposed national curriculum. Libertarianism is found in the emphasis on the rights of choice of educational consumers. Authoritarianism comes from the conception of strong government as the preserver and defender of subject's rights (individual and collective) against intermediate institutions..." (Maclean, 1988, p.203).

Esta combinação entre factores associados à "liberdade de escolha" e factores associados ao autoritarismo e ao tradicionalismo é algo que parece ajustado a um mundo marcado por uma terciarização progressiva, um crescimento em número do que se costuma chamar "classe média", e uma aparente aproximação face aos centros de poder de decisão por parte de sectores populacionais tradicionalmente segregados, através de, entre outros fenómenos, a massificação dos meios de comunicação.

Falando de outra forma, o futuro parece mais aberto a todos os estratos populacionais, algo que sendo muito relativo, constitui no entanto uma provável verdade histórica na Europa e Estados Unidos, e ao contrário do que sucedia no princípio do século, todos podem votar, o que elimina como base política credível a simples manutenção dos privilégios dos estratos sociais dominantes.

Daqui desembocamos rapidamente na "Autonomia da Escola", que antes tínhamos dito constituir uma das questões mais interessantes, polémicas e representativas do actual momento educativo e das ideologias que o vêm construindo.

2- A "Autonomia da Escola": o Estado, os pais, os cidadãos e os professores.

Uma das razões pela qual a partir dos finais da década de setenta deste século se vem dando mais importância à questão da "escola" em detrimento do "sistema educativo" (entre outros, Nóvoa, 1992), tem inevitavelmente a ver com o esgotamento da árdua discussão em torno da temática do insucesso escolar, que ocupou durante a década de sessenta, e por vezes de uma forma obsessiva, as discussões sobre a relação entre a educação e a sociedade no seu todo.

Brevemente, lembremo-nos das linhas principais que foram sendo traçadas numa discussão em que sociólogos, psicólogos, educadores e pedagogos se foram envolvendo com uma dureza bem característica dos tempos:

- a) Excluindo de momento as teses hereditaristas (entre outros, Bereiter e Englemen, 1966 ;Jensen, 1968; Eysenk, 1973), encontrávamos por um lado a crença de que o Sistema Educativo era reformável, e que o Insucesso Escolar poderia ser atenuado, senão resolvido em parte, através de duas vias: a intervenção em torno das "pedagogias compensatórias" (entre outros, Hunt, 1969) por um lado, e o trabalho nas escolas e no meio social, por outro, de forma a fazer com que meios desfavorecidos pudessem adaptar-se a uma escola que se modificaria de forma a melhor acolhê-los (entre outros, Bernstein, 1977; Lautrey, 1980);
- b) por outro lado, uma linha que, muito presa a uma leitura radical dos textos Althusserianos (sobretudo Althusser, 1974), pretendia demonstrar a dificuldade de mudar o sistema educativo sem mudar as bases sociais e políticas da sociedade (entre outros, Baudelot e Estabelet, 1971; C.R.E.S.A.S., 1978).

Tudo indica que mais do que um vencedor, tal polémica veio a dar origem a um enorme desgaste no seio de quem a protagonizou, desgaste esse acompanhado pelo reconhecimento de que tais discussões não teriam muito sentido enquanto se não conhecesse com precisão a forma como actuavam os mecanismos que no seio da escola, no seio da sala de aula, eram responsáveis pela exclusão das crianças de meios sociais subalternos, ou seja, os mecanismos que transmitiam e reproduziam no terreno educativo escolar as desigualdades teorizadas a nível da "super estrutura" ideológica.

A esta conclusão seguiu-se um enorme ênfase no estudo da escola, na escola enquanto organização, nas questões pedagógicas nela centradas, nos professores enquanto transmissores culturais passivos ou activos, e logo, nas suas

expectativas, na sua formação, na sua interacção com as crianças e com os pais, etc (entre muitos outros, Benavente, 1990).

No começo da década de oitenta, assistia-se pois, e de uma forma clara, a um tipo de discurso que rompia com as duras discussões das décadas precedentes:

"...I have also been troubled that many of the reforms enacted thus far seem to focus on «the system», not the school(...) However, the struggle for quality will be won or lost in thousands of classrooms, in the quality of relationship between students and teachers. Simply stated, schools have less to do with «standards» than with people, and i am disappointed that teachers and students are not adequately involved in the current push for school reform..." (Boyer, 1985, editado por P. Altbach, G. Kelly e L. Weis, pp.48-49).

Ao mesmo tempo que este tipo de discurso revela, por um lado, uma profunda desilusão face às tentativas de mudar o "sistema" e logo a educação, com um reconhecimento implícito do falhanço das estratégias alternativas de gestão da sociedade (o "socialismo real"), por outro, ele faz-se eco de um tipo de aproximação mais "técnica" ao mundo educativo, uma aproximação que acredita ser mais fácil trabalhar para a mudança tendo como suporte a "realidade institucional" que cada escola representa, em detrimento da "abstracção ideológica" e massificante que caracteriza a noção de "Sistema Educativo".

Simultaneamente, o abandono das perspectivas tradicionais por parte da esquerda mais radical de mudar a sociedade através da "revolução socialista", acabou por ser canalizado para as tentativas de aprofundamento da "democracia burguesa", através da ênfase no progressivo controlo por parte dos cidadãos sobre as instituições públicas.

Neste contexto, as relações entre o Estado e a generalidade das instituições, a escola incluída, foi sendo alvo de um ascenso crítico, num retorno às tradições de um "Moral Model of Democracy" (Carr, 1991, p.378), em que a "Burocracia de Estado" nos aparece definida como uma forma de resistência da sociedade política ao controlo da sociedade pela "sociedade civil", ou seja, pelos cidadãos.

Esta nova forma de pôr as relações entre as pessoas e a sociedade, muito próxima por vezes dos conceitos de democracia directa protagonizada pelos anarquistas do princípio do século, acaba por ter efeitos devastadores sobre o modelo estatista de sociedade protagonizado essencialmente pela esquerda, quer se tratasse da tradicional esquerda comunista, hegemónica nas sociedades definidas como socialistas, quer da esquerda social- democrática, o principal pilar dos "Welfare State" da Europa do Norte.

Por outro lado, este movimento de crítica ao Estado e ao seu papel na sociedade, correspondeu frequentemente à real degradação de gestão do "Welfare State" (já para não falar da do "outro" modelo socialista), à criação no seu seio de uma casta de funcionários e políticos corruptos e arrogantes totalmente desligados das pessoas, que só indirectamente, através dos aparelhos partidários, os tinham eleito, tendo-se entretanto perdido todas as possibilidades de controlo sobre uma máquina esmagadora, pesada, massificada, muito pouco transparente e fechada sobre si e sobre os seus presumíveis privilégios.

Quer das orlas de uma esquerda ansiosa em mudar definitivamente o discurso e as práticas tradicionais da sua família ideológica, quer das franjas mais combativas da "Direita Moderna" (leia-se neo-liberalismo) com preocupações de hegemonia, a princípio no seu próprio campo político, de seguida sobre a sociedade no seu todo, foi possível começar a ouvir veementes protestos sobre o papel do Estado na sociedade, na economia, na educação, por vezes com soluções que sendo diferentes, acabavam por ser confundidas na amálgama de protestos que preparavam um mundo em mudança, com o previsível fim do bloco socialista.

Mas o que ficou, sobrepondo-se aos protestos titubeantes de uma esquerda minoritária no seu seio, e apesar de tudo desorientada com a progressiva queda da "ideia" de socialismo (entre outros, Inglis, 1991), foi a ideia de que a "devolução da sociedade" aos cidadãos se faria através da devolução das instituições públicas ao sector privado, o que com o aumento da concorrência entre produtos e serviços, faria do "público", dos "utentes" elevados à condição de árbitros de tal concorrência, os principais beneficiários das situações então criadas.

As expectativas criadas em relação a um acréscimo da mobilidade social através do "capitalismo popular", juntamente com a expansão económica do princípio da década de oitenta, acabou por dar o toque decisivo no desequilíbrio patente entre esquerda e direita, criando uma torrente esmagadora que levou ao poder as teses neo-liberais, influenciando mesmo os partidos que restavam da Social-Democracia, que quando se encontravam no poder, acabavam por pôr em prática, com algumas (pequenas) correcções, o essencial das teses neo-liberais.

Nada de especialmente novo: aconteceu com estes partidos o que aconteceu com os partidos conservadores de depois da guerra, que não conseguiram resistir de uma maneira frontal às teses social democratas do "Welfare State".

Uma máquina esmagadora, pesada, massificada e muito pouco transparente aos olhos do público, eis a noção prevalecente sobre o "sistema de Ensino" da generalidade dos países actuais, eis o que aparentemente o discurso neo-liberal tentou mudar, com receitas muito bem adaptadas à questão.

Uma das direcções principais de actuação do neo-liberalismo no campo educativo centrou-se na noção, a princípio abstracta, de que as pessoas deviam poder controlar "as escolas", através das receitas próprias de um "Market Model

of Democracy", isto é, rompendo com o controlo das instituições de gestão educativa intermédias (no caso britânico, as Local Educational Authorities, L.E.A.), optando por um controlo diferido através da liberdade de se poder escolher as escolas que se quisesse ou se achasse mais convenientes para os filhos, e isto dentro do sistema educativo público.

Portanto, liberdade de escolha das escolas, em vez do acesso ao controlo de tais escolas, e nesta diferença que tem passado tão despercebida reside um abismo que a esquerda contemporânea não tem sido capaz de capitalizar.

Aqui chegados, as relações entre o Estado, a escola, os cidadãos, e os professores, dentro destas perspectivas que acreditamos serem as prevalecentes na situação actual, poder-se-ão resumir das seguintes formas:

a) De um lado, um modelo de controlo que passa pelos pais, associados aos professores, aos alunos, às autoridades locais e aos parceiros sociais de uma zona, modelo de controlo esse que poderá ser directo, semi-directo (funções de controlo directas em alguns aspectos, apenas consultivas noutros), ou apenas consultivo.

Apesar dos gradientes enormes existentes entre um controlo directo, misto, ou meramente consultivo, a direcção é a mesma: o controlo das pessoas sobre as instituições públicas, numa aproximação às formas de exercício da democracia directa.

b) Por outro lado, um modelo de controlo indirecto através das "regras de mercado", que aqui passariam pela individualização de cada escola, com autonomia de gestão económica científica e pedagógica, tal qual uma empresa, ou mais perto do mundo educativo, de uma escola privada, em que os pais face aos resultados de avaliação levadas a cabo presumivelmente por uma instância superior (o Ministério da Educação?), teriam o direito de escolher a escola que os seus filhos frequentem.

Quer uma quer outra forma de gestão tem aspectos interessantes, mas representa, na verdade, projecções das relações entre a escola e a sociedade com resultados profundamente diferentes no futuro.

De uma forma pouco encoberta, esta última hipótese de "Autonomia da Escola" estimula a possibilidade de uma enorme diferenciação qualitativa entre escolas dentro do mesmo sistema educativo, de uma semi-privatização do mesmo, os melhores professores sendo mais bem pagos, podendo ser contratados por escolas com mais meios, ou seja escolas que tendo sido bem avaliadas pelos Ministérios, possam recebêr mais alunos, acabando mesmo por poder cobrar propinas mais elevadas.

De passagem note-se o alinhamento de posições para um ataque em regra às políticas sindicais dos professores, substituídas rapidamente por uma corrida ao melhor lugar, numa política cujo resultado objectivo passará por um enorme acréscimo das diferenças existentes à partida entre crianças oriundas dos diversos meios sócio-económicos.

A primeira hipótese insere-se num aprofundamento da democracia directa, de que o controlo da escola é apenas um dos aspectos, a segunda insere-se numa escalada do liberalismo prevalecente nas sociedades actuais desde o começo dos anos oitenta.

Nas duas hipóteses, as famílias oriundas dos estratos sociais mais desfavorecidos, estarão em posições mais difíceis, mas enquanto que na primeira hipótese se trata de um efeito perverso, sabendo-se que famílias de condição social e cultural subalternas têm menos hábitos e possibilidades de intervir na escola, efeito esse que terá que ir sendo corrigido com decisões políticas, a segunda hipótese assenta na assumpção da naturalidade da desigualdade, e nos efeitos positivos de tal desigualdade.

Escondidas por uma retórica por vezes eficaz em termos eleitorais, as tendências actuais nos movimentos e grupos que defendem a "escolha" por parte dos pais, inserem-se claramente nesta segunda hipótese, e estão naturalmente articulados com os governos e as políticas do neo-liberalismo e do neo-conservadorismo, como nos realça Ruth Jonathan:

"...Legislation which enables schools to opt out of Local Authority control, following parental decision by vote(...) is promoted as part of an overall programme of «rolling back the state», justified generally on the ideological grounds that this is a good thing in itself, and more specifically by the claims that the free play of market forces so introduced will improve the quality of education, with parents moreover acquiring the right to exercise choice and control over an important aspect of their children's lives.(...) By adopting(...) the inappropriate but pervasive vocabulary of «market speak», we might expect a greater product diversity, a widening range of product quality consistent with the stratified social purchasing power of different consumer groups, and a more rapid response to consumer demands of the moment.

Put plainly, it is probable that some schools will get better and others worse, with those parents who are most informed and articulate influencing and obtaining the «best buy» for their children, thus giving a further twist to the spiral of cumulative advantage and disadvantage, which results when the state is rolled back to enable «free and fair» competition between individuals or groups who have quite different starting points in the social race..."(Jonathan, 1989, pp.222-223).

O que resulta deste tipo de política é já conhecido e faz parte dos resultados gerais das políticas neo-liberais na sociedade no seu todo: o aumento da distância social e das diferenças à partida entre crianças de meios sociais diferentes, ou seja, e claramente, o inverso de tudo o que até aos nossos dias constitui uma das aspirações da esquerda em todo o mundo.

Por outras palavras, esta forma de encarar e de promover a "autonomia da escola", leva directamente à criação de uma via dual **dentro do sistema público de educação**, a que se acrescenta a prévia existência de uma rede educativa privada normalmente tida, pelas suas características e pelo seu preço, como sendo destinada às élites, o que tudo junto, nos leva a uma fábula político-educativa sinistra: uma parte do sistema público de ensino completamente degradado e desacreditado, destinado ao "povo", aos futuros empregados menores do Macdonald's (ver Apple, 1985, p.97, antes citado); a parte mais prestigiada deste sistema público, destinada à classe média, os futuros gerentes dos Macdonald's; finalmente, a rede de escolas privadas destinadas às élites, e seguindo os exemplos anteriores, destinadas aos futuros quadros superiores e/ou donos de Macdonald's.

Resta saber se e de acordo com Ruth Jonathan, isto além de ser completamente incompatível com uma visão de esquerda sobre o mundo (e já sabemos que é), também não é completamente incompatível com a noção de "Estado" tal como tem sido veiculada desde sempre pelo discurso dominante, ou seja, como um aparelho de regulação das tensões da vida de uma nação, como um aparelho de unificação à partida neutro face aos conflitos entre os diversos interesses, e protegendo e ajudando os mais fracos dentro dessa nação:

"...Since education is a positional good, the rights of choice of individuals are in this matter necessarily in conflict with those of others, the most effective agents securing the most advantageous options. It was further argued that, this being the case, the prima facie duty of legislators to maximise individual liberty comes into necessary conflict with the duties of trusteeship which the state has in respect of the whole of the rising generation in general, and of its weaker or least protected members in particular. In that circumstance, only a model of society which ignores the unequal starting positions of participants in the metaphorical education race could permit us to believe that by increasing individual liberty we would in this instance ensure that the race be to the swift, with no injustice done..."(Jonathan, p.337).

Ou será que, apesar da repetida "morte do marxismo", a educação é mesmo um Aparelho Ideológico de um Estado hegemónico pelas estratos sociais dominantes?

Depois da dúvida ingénua, gostaríamos de sublinhar as questões fundamentais inerentes a esta discussão sobre a "autonomia das escolas" vista na perspectiva neo-liberal:

- a) Em primeiro lugar, um facto evidente: ao focar-se a atenção na escola e na sua autonomia escola a escola, está-se a tentar desviar a atenção do "Sistema Educativo" no seu todo como um lugar onde se decidem as políticas educativas que influenciarão todas as escolas, autónomas ou não, como um sistema que, quer se diga quer não, integra a globalidade das escolas "autónomas" de um país.
 - b) Em segundo lugar, assiste-se aqui ao reforço das políticas de construção de sistemas educativos duais, uma constante das políticas educativas conservadoras, neste caso levadas a cabo também, pelo estímulo à "liberdade de escolha". Tal liberdade de escolha tem que ser equacionada à luz de sociedades hierarquizadas em estratos portadores de capitais culturais bastante diferentes, e portanto com expectativas e possibilidades de manejar tais escolhas completamente diferenciadas, saindo assim reforçada a amplificação das diferenças iniciais de partida dos diversos estratos sócio-culturais de uma sociedade.
 - c) Em terceiro lugar, constata-se uma tentativa de redefinição do papel do Estado face à educação. Se nas políticas educativas ainda prevalectentes, o papel do Estado acaba por ser decisivo na sua condução, ele é apesar de tudo um papel que tem que ser articulado com várias instâncias intermédias: professores, pais, autoridades locais etc. Este tipo de concepção da "autonomia das escolas" vem romper com tais instâncias intermédias de uma forma abrupta, acabando por, e à revelia do que tem sido dito e escrito pelo neo-liberalismo, acentuar ainda que de uma forma indirecta, o papel e a importância do Estado na educação. Fomentando a concorrência entre professores e a precaridade do seu emprego, percebe-se que um dos resultados será a erosão do associativismo docente com a sua perda de poder de intervenção; aos pais, ou seja, aos "utentes", será dada a importância que se dá a um qualquer cliente de um estabelecimento comercial, agravado ainda pelo facto de que tratando-se de estabelecimentos públicos, uma parte substancial do seu financiamento virá directamente dos cofres do Estado e não do "utente". Por outras breves e concisas palavras, se não está bem, mude-se!
- Esta "autonomia das escolas" será naturalmente a autonomia de directores e reitores que acabam por depender quase que exclusivamente de um Estado que vê assim afastado alguns dos actores que têm mediado e moderado a sua acção no campo educativo: os pais, os professores e as autoridades locais.

Passemos de seguida para uma questão que está intimamente ligada a esta, através de duas vias:

- a) a individualização da escola face ao "Sistema Educativo", com o ênfase no trabalho sobre a instituição em detrimento da "abstracção" geral da "mudança do sistema";
- b) a possibilidade de escolha face às escolas, o que pressupõe a existência de diferentes escolas, ou pelo menos a possibilidade de existência de "boas escolas" e de "más escolas". Todos sabendo que existem "boas escolas" e "más escolas", o que as caracteriza, e como se inserem elas nesta linha de trabalho que vimos levando a cabo?

3- A "Eficácia nas escolas": boas e más escolas.

Uma das queixas constantes dos relatórios sobre educação que um pouco por toda a Europa e Estados Unidos dos anos 80 foram sendo elaborados, refere-se à falta de qualidade geral das escolas dos respectivos sistemas educativos públicos: nelas pouco se aprende, as instalações são degradadas, tanto professores como alunos se mostram desinteressados, etc.

Como corolário destas queixas, um dos esforços que mobilizarão os investigadores dessa década prender-se-á pois em torno das noções do que é uma boa ou má escola, ou seja, o que acabou por ficar conhecido como um movimento tendente a implementar a "Eficácia nas escolas" (para uma análise mais detalhada deste movimento e dos seus sucedâneos, ver Nóvoa, 1992).

As bases para a definição do que é uma boa ou má escola, não são, no entanto, e como era de prever facilmente estabelecíveis: desde critérios de percentagem de passagens de ano bem sucedidas, passando por médias de notas, à passagem de testes nacionais a nível de algumas disciplinas, até à comparação da evolução de crianças de escolas diferentes que partem das mesmas bases, existe um pouco de tudo, sobretudo no campo quantitativo que temos estado a referir.

E se o campo quantitativo é algo de importante para aferir resultados de ano para ano, ele é quase sempre, por um lado, o resultado de um esforço qualitativo na promoção da melhoria dos resultados e por outro, um critério insuficiente para definir o que é e deve ser uma boa escola em detrimento de uma má escola: são conhecidos, e como mais à frente se verá (Hunter, 1985), os casos de escolas com bons resultados, nomeadamente nos Estados Unidos, cujas aprendizagens foram organizadas quase que exclusivamente em torno da obtenção de bons resultados a testes

de avaliação nacionais.

Escrevendo sobre a dificuldade de definir claramente critérios que demarquem uma boa escola de uma má escola, Richard Pring, põe o problema dos critérios quantitativos e qualitativos da seguinte forma:

"...the difficulty in talking about standards is that the concept is, like «truth» or «goodness», or «beauty», both logically indispensable and yet impossible to define without considerable philosophical elaboration. That worries those with a narrow conception of rationalism who believe that all concepts can be operationally defined and their use made clear and unambiguous. Governments whether to the right or left who seek to control outcomes-to bureaucratise education and turn it into something else, to transform teachers into deliverers of curriculum-will no doubt be seduced by this temptation. They will ignore the complexity of these notions and treat them as though they can be reduced to simple definitions.(...) But all this depends on the failure to understand that there is a broader educational vision, which cannot be analysed out in this way and which incorporates a quite different concept of standards-one which cannot be eliminated from an understanding of human activity...". (Pring, 1992, pp.21-22).

As chaves para o sucesso assentes num tipo de procedimento essencialmente baseado em critérios quantitativos, ou seja, em que com a nomeação de uma nova direcção para uma escola urbana com má reputação em Richmond, Virginia, nos Estados Unidos da América, se redefinem os objectivos de forma a melhorar os resultados nos testes de aferição estaduais, são-nos fornecidas por Hunter (Hunter, 1985, editado por P.Altbach, G.Kelly e L.Weis), e são, segundo este autor os seguintes:

- liderança forte do reitor;
- estabelecimento de objectivos precisos a curto e a médio prazo;
- implementação na formação de professores e melhorias de pagamento aos reconhecidamente mais eficazes;
- mais trabalho por parte dos alunos: mais horas na escola, mais trabalhos de casa, etc.;
- formação dos professores e funcionários em métodos modernos de administração e relações públicas;
- tentativas de estabelecer melhores relações com a comunidade (eis para que serviram as "relações públicas").

Ao fim de um ano escolar, não só as notas aos testes de aferições estaduais tiveram uma ligeira subida, como também a imagem da escola junto da comunidade tinha melhorado.

Se os resultados médio e a longo termo continuaram a ser satisfatórios, eis o que ignoramos, mas este é um tipo de trabalho típico das concepções conservadoras actuais em educação:

1º- aferição dos resultados essencialmente em termos quantitativos;

2º- técnicas empresariais típicas: reforço da liderança, estabelecimento de objectivos a curto e a médio prazo, pagamento segundo os méritos de cada professor, mais trabalho para os alunos, com mais horas de permanência na escola e com mais trabalhos de casa.

Por outras palavras, reforço do autoritarismo, mais instrução e instrução com o objectivo de obter melhores notas no teste final, maior pressão sobre os professores, maior pressão sobre os alunos: sem dúvida que os resultados dos testes subiriam, num ensino feito em sua função, mas não deixa de ser uma visão paupérrima do que é e deve ser o mundo educativo, uma visão típica do que deve ser o bom mundo escolar, a "Eficácia na Escola", aos olhos do neo-liberalismo actual.

Para outro autor, John Gray, um autor afastado desta polémica, mas que nos últimos vinte anos tem estudado o que são boas ou más escolas, tudo isto se põe em bases radicalmente diferentes.

Depois de pôr em causa os critérios de qualidade evidenciados por uma sociedade consumista (market oriented society) guiada e controlada por critério exclusivos de mercado, e recorrendo quer a uma análise histórica do relatório de inspectores, quer através da revisão de literatura sobre o assunto, o autor extrai aquilo que na sua opinião, está presente nas escolas qualificadas como boas escolas:

a) a existência no interior da escola de **valôres explícitos** sobre a escola. o seu destino e o seu caminho, valores esses que são partilhados pelos vários membros de uma "comunidade escolar":

"...Whichever account one reads of research on school effectiveness, a prominent place is given to the centrality of the institution's values.(...) the more effective or successful schools seem to know what

they are about and where they are going. They have (...) visible and explicit ideologies. The particular interesting (...) feature, however, is that staff and pupils alike can provide a reasonably good account of what the school is all about as well; the schools aims and objectives are not merely the creation of, and confined to, their heads and senior teachers...." (Gray, 1990, p.212).

- b) a existência no domínio das aprendizagens, de uma **pressão para o sucesso escolar**, baseada na existência de **expectativas positivas** sobre o desempenho dos alunos.
- c) boas relações gerais, sobretudo entre professores e alunos. Mas mais do que as boas relações pessoais, a **possibilidade para as crianças de estabelecerem relações mais aprofundadas com um ou mais dos seus professores:**

"...certainly, there is an absence of conflict between pupils and teachers; frequently there is some kind of mutual respect or «rapport». But crucially, (...) there are plentiful opportunities for pupils to make good or, (...) «vital» relationships with one or more adults..." (p.212).

- d) por último, tudo indica, que nada disto acontece por acaso, mas é o resultado de uma forma de "gestão" que se prende à figura do Director da escola e da direcção da mesma. Portanto, mais do que algo que é fruto das circunstâncias, este tipo de clima nas escolas "boas" é o resultado de um trabalho educativo e pedagógico preciso. cujo objectivo é mesmo este: fazer uma boa escola.

O autor refere-se também a) à importância do meio ambiente que circunda a escola:

"...in twenty years of reading research on the characteristics of effective schools I have only once come across a case of an «excellent» school where the physical environment left something to be desired; interestingly, in that particular case, working on the environment of the school had been one of the new principal's first priorities..." (p.213).

- b) à importância das instalações.

c) à importância do pessoal auxiliar de educação.

No conjunto trata-se de uma forma de encarar a escola, o mundo escolar e educativo, a "eficácia na escola", de uma maneira muito mais substancial e rica do que as propostas voluntaristas, autoritárias e baseadas quase que exclusivamente em "resultados" dos factores instrucionais, veiculadas pelo tipo de propostas e formas de conceber a escola (só a escola?) típicas do neo liberalismo contemporâneo.

Repare-se como na tipificação destas "excelentes escolas" levada a cabo por John Gray, as questões relacionadas com a instrução e com os resultados não são praticamente mencionadas, apesar de serem obviamente fundamentais, e isto porque se acredita que tais factores resultam eles próprios de um trabalho que passa por valores explícitos, consensuais e partilhados pela "comunidade escolar" face à educação no seu todo, face ao ambiente de trabalho e às relações pedagógicas e educativas que tal ambiente visa estimular e naturalmente face a expectativas positivas para com os alunos, a par de preocupações relacionadas com o ambiente físico em que todo o processo educativo se desenrola.

Eis o que é "Educação" na sua vertente séria, eis o que é escola construída em torno do eixo "educação-democracia", eis uma maneira de ver a escola que não esconde os valores em que se baseia, eis enfim uma excelente forma de encarar a "excelência na escola", em detrimento do utilitarismo eficientista.

Será a promoção deste tipo de "excelência nas escolas" possível numa sociedade dominada pelos valores e pelas políticas conservadoras contemporâneas?

Por um lado note-se que este "movimento" da "eficácia nas escolas", se tem a sua origem num real descontentamento com a qualidade do mundo escolar actual, também se tornou numa maneira eficaz de camuflar muitas das limitações, orçamentais e outras, com que o neo-liberalismo dos anos oitenta tratou os sistemas educativos dos países em que se implantou.

Neste caso, frequentemente, a retórica tentou disfarçar a ausência de acção, ou pelo menos a ausência de acções positivas face ao sistema educativo, mais ainda, tentou mesmo negar a noção de sistema educativo, atomizando-o em milhares de escolas que seriam encaradas caso a caso, quando se sabe que uma parte fundamental das decisões que as afectam são tomadas à cabeça daquilo cuja existência se quer negar, ou seja o "Sistema Educativo" como uma parte componente do Estado. Focar a atenção nas escolas apenas, na sua autonomia, sempre necessariamente limitada, ou na sua "eficiência" frequentemente dependente de decisões tomadas fora delas é um procedimento clássico de desviar as atenções do geral focando-as no particular.

E um dos problemas do recentramento da atenção, dos sistemas educativos para as escolas, é que mesmo aqui muitas das conclusões a que se chegaram evidenciam a necessidade de se terem em conta como factores decisivos, as componentes ideológicas e políticas traçadas pelos Ministérios de que dependem as tais escolas muito autónomas e muito eficientes, como nos mostra num extracto particularmente lúcido, um autor como Stephen Miller:

"...Most schools typify an economic efficiency model that maximizes individual differences, based on the assumption that human ability is widely variant and that scarce resources should be concentrated on developing the potencial of the best and the brightest.Exemplary schools represent an equity based effectiveness model that develops the full potential of all students, on the assumption that virtually all humans can learn well and that economic resources should be focused on increasing the productivity of everyone in society..." (Miller, 1985, editado por G.Austin e H.Gerber, pp.19 e 23).

E mais à frente, finalmente o dedo na chaga:

"...perhaps the question is not whether exemplary schools are possible educationally, but whether economic and political elites will support and encourage equity in schools.That would be tantamount to an assault on the very educational inequalities that form the current justification of the economic inequalities from which the elites benefit.It is hard to imagine any group knowingly working against its own self-interest..."(pp.24-25).

Decisivo em toda esta polémica sobre a "eficácia nas escolas" é se as políticas conservadoras toleram a promoção a nível geral do **Sistema Educativo** de escolas que:

- a) Não iludam a questão geral dos valores e das representações sobre a realidade, valores e representações que se projectam imediatamente na própria escola, no seu ambiente pedagógico e humano e que sejam partilhados e discutidos pelos seus membros;
- b) Escolas que sedimentem expectativas positivas face às capacidades de aprendizagem de todas as crianças. e não apenas de uma parte delas:

- c) Escolas que tendo em conta a alínea anterior peçam e exijam verbas compatíveis com um bom ensino generalizado, uma boa educação generalizada, que é muito mais caro do que ensino e educação para uma minoria apenas;
- d) Escolas que acreditem e tentem pôr em prática com os recursos necessários, uma real política de oportunidades iguais para todos, tendo em conta os diferentes pontos de partida de cada um;
- e) Escolas que, enfim, não descurando que uma parte fundamental da vida dos seres humanos tem a ver com o trabalho de que em última instância depende a economia de um país, centrem os seus esforços num eixo "educação-democracia", em vez de, ou em vez de apenas, no eixo "escolaridade-mercado de trabalho".

Estas são, na nossa opinião, as questões fundamentais a serem levantadas quando se fala de "escolas exemplares", de "escolas excelentes" ou mesmo, porque as coisas estão intimamente ligadas, de "escolas eficientes".

4- CONCLUINDO...

As conclusões deste trabalho são várias, mas desde logo uma se impõe à cabeça: a forma que temos de pensar e de praticar a educação está indissoluvelmente ligada às representações que temos da vida, às representações que temos da realidade e do processo de formação de um ser humano.

Por outras palavras, a forma que temos de pensar e de fazer a educação está intimamente ligada à ideologia de que somos portadores, num sentido estrito ou mais fluido, mas tão real um como o outro, e admiti-lo é positivo, uma vez que a educação deve ser discutida na sua integralidade e não omitindo as bases essenciais de que partimos para a discutir.

Partindo deste ponto, pensamos poder resumir as questões principais debatidas neste ensaio, definindo por um lado os traços principais das políticas educativas conservadoras contemporâneas, e por outro, tentando esboçar, ainda que de uma forma incompleta, as alternativas actuais a estas políticas.

1- Traços gerais do pensamento e das práticas conservadoras no domínio da educação.

A forma de conceber a educação trazida para os nossos dias pelo neo-liberalismo conservador é, e por vezes ao contrário do que se quer fazer crer, fundamentalmente devedora do pensamento conservador tradicional deste século, e as suas características gerais, uma vez tratados todos os pormenores circunstanciais, passam pelo seguinte:

- a) a educação como um factor de reprodução das relações sociais e de poder de uma sociedade hierarquicamente distribuída, pelo que, como tal as políticas educativas conservadoras porão sempre a tónica em sistemas educativos duais correspondendo a fileiras educativas com projecções diferentes face à estratificação social.
- b) como tal as políticas educativas conservadoras defenderão sempre, mesmo que de uma forma não assumida.(entre outros, Willis, 1978; Stoer e Araújo, 1991 editados por S.Stoer; Stoer e Araújo, 1992), um ensino de carácter utilitarista e se possível "vocacional" com destino aos estratos sociais subalternos. e um ensino-educação clássico, tradicional e presumivelmente, dentro das concepções ideológicas conservadoras, competente, destinado às elites que a seu ver devem assegurar a gestão superior da sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, as concepções educativas conservadoras, defendem e tentam aplicar sempre que

possíveis concepções pedagógicas derivadas dos chamados "Modelos Tradicionais" (ver entre outros, Snyders, 1971), autoritárias, centradas no esforço individual dos alunos inseridos numa competição pela melhor classificação, sancionada por uma avaliação normativa, nos casos do ensino destinado às elites; no ensino geral, para "as massas", as tendências recentes das políticas educativas conservadoras, numa aparente cedência às pressões da "esquerda educativa", acabam por promover uma degradação dos modelos da "Educação Nova", que nesta versão mais não representam do que o fomento do desleixo educativo num sistema massificado e ineficiente, de que o fundamental será mesmo a parte vocacional, tudo isto sancionado por uma versão degradada da avaliação formativa, essencial para pôr fim ainda que de uma forma artificial, ao "Insucesso Escolar".

Esta "não oposição" a uma versão degradada das teorias da "Educação Nova" aplicadas ao ensino geral, parece-nos perfeitamente coerente com o pensamento político conservador, para quem o essencial da posição dos estratos subalternos na sociedade está à partida, e independentemente do seu percurso académico, encontrado e situado nos escalões mais baixos do processo produtivo.

- c) Independentemente das políticas circunstanciais, as políticas educativas conservadoras têm como objectivo o fortalecimento do papel do Estado no domínio da educação, e para tal, recorrem sempre que possível a cortinas de fumo que se revelam de alguma eficácia em termos eleitorais, no sentido de ocultar as relações de poder reais no mundo educativo, como na sociedade.
- d) O sucesso destas políticas em termos de acesso ao poder e de estabelecimento de uma hegemonia ideológica com largos reflexos no mundo educativo, deveu-se, como em todos os processos hegemónicos, não só aos conteúdos das suas propostas, mas também ao naufrágio do universo de pensamento dos seus antagonistas a que se juntou uma degradação real da gestão da sociedade por eles levados a cabo: se no que diz respeito ao chamado "socialismo real" as dúvidas são poucas, já a questão posta pelas políticas chamadas de "Welfare state" levadas a cabo pelas social democracias do Norte da Europa, nos parecem de análise mais complexa.

De qualquer das maneiras, estamos longe de pensar que as alternativas ao actual modelo educativo-social conservador se devam encontrar nas políticas social democratas levadas a cabo há cerca de meio século: elas acabaram por construir Estados autoritários, burocratizados, onerosos, pouco eficientes, povoados por funcionários

de carreira com lógicas de progressão autónomas face a quem indirectamente os elegeu, Estados frequentemente corruptos, e sobretudo, muito pouco transparentes e controláveis pelos cidadãos, que decididamente sentem dificuldades em se rever na arrogância com que são tratados e vistos por esses Estados, ou pelo menos pelas pessoas que lhes dão corpo.

2- Dados para a construção de uma alternativa ao actual momento político-educativo

Na superação destas duas correntes, neo-liberalismo e social democracia na sua versão "Welfare State", e de novo no que à educação diz respeito, alguns dos temas suscitados e discutidos neste processo de ascensão política do conservadorismo contemporâneo, revelam-se como elementos decisivos, como uma possível e positiva herança no processo de construção de uma alternativa a si mesmo:

a) A questão dos aspectos instrucionais da educação, línguas estrangeiras incluídas, deve sêr uma preocupação constante e muito forte no seio das escolas. Elas são as bases de uma vida profissional e social, e a sua aprendizagem correcta na escola é um dos factores mais importantes de inserção da criança na sociedade, e na promoção da igualdade de oportunidades entre crianças de meios sócio culturais diferentes: quem não tenha tais bases na escola pública terá que as ir buscar ao ensino privado ou de recorrer a sistemas de apoio fora do alcance das bolsas mais desmunidas, pelo que, o descurar de tais aprendizagens básicas é um verdadeiro crime em termos sociais.

Tão importante como os aspectos instrucionais, e aqui não existem hierarquias, é o ensino da cultura universal, dos modos de ver e de analisar a vida e a sociedade, a discussão dos valores e normas éticas e morais, um olhar interessado e interessante ao mundo que nos rodeia, e a integração das aprendizagens, desde cedo, nesse mundo, de modo a mostrar que os instrumentos instrucionais contidos nos planos educativos, têm como fim a compreensão e acessibilidade aos valores humanos e técnicos da nossa civilização.

Sempre que se recorra a fileiras de ensino "vocacionais", estas devem ser o mais tardias possíveis na vida escolar da criança, devem abrir vias realistas de retorno a um ensino mais longo, e sobretudo nunca devem ser desmunidas dos aspectos culturais e humanos que ajudam a pessoa a situar-se numa sociedade de cidadãos e não de meros instrumentos económicos.

Em suma, em oposição a um sistema educativo dual, um forte, eficiente e interessante ensino politécnico e

integral, na esteira dos modelos educativos defendidos mas raramente praticados pelos libertários do principio deste século (Candeias, 1991).

- b) Ao porem como questão central das suas políticas educativas, a possibilidade de "escolha" por parte dos "pais-utentes" no que respeita às escolas frequentadas pelos seus filhos, o conservadorismo actual interpretou bem um sentimento geral de repulsa por parte das pessoas face à inacessibilidade das estruturas educativas intermédias, assim como uma revolta surda face à estagnidade da escola, personificada frequentemente pela arrogância defensiva de professores alvos de pressões de diversas origens e que dificilmente têm percebido a mudança contínua do seu estatuto em sociedades mais abertas e instruídas.

A implementação deste tipo de opção, correspondeu pois a uma detecção correcta dos sintomas antes expostos, seguido de soluções que evitassem o que parecia uma escolha possível: um movimento de controlo directo por parte dos cidadãos face às escolas por eles pagas e onde os seus filhos passam uma parte crucial das suas vidas.

Por outras palavras, a opção pela "liberdade de escolha" visa, no seu essencial, reforçar de uma forma pouco transparente o papel do Estado na Educação ao mesmo tempo que reforça os mecanismos sociais de diferenciação, tentando evitar o outro caminho possível: uma redefinição qualitativa e quantitativa dos mecanismos de poder envolvidos na trama educativa, como aliás em outras tramas de carácter social e político.

Sem dúvida que a alternativa a este caminho passará por uma redefinição do papel do Estado na educação, que terá que passar pelas vias seguintes sem detrimento de outras eventualmente postas por circunstâncias mais específicas:

- 1º- Um Estado que reconheça claramente, que os principais interessados e participantes da educação são os pais, as crianças, e a sociedade no seu todo.
- 2º- Logo, um Estado que reconheça a "autonomia da escola" através da implementação dos mecanismos de controlo sobre esta escola por parte dos pais, dos alunos, dos professores, das autoridades e interesses económicos da comunidade em que a escola se insere.
- 3º- Um Estado com um tipo de intervenção seleccionada de forma a corrigir, em nome da comunidade mais alargada, abusos inerentes ao exercicio da "autonomia educativa" local.

- 4º- Um Estado que canalize e controle verbas que se destinem a implementar os esforços educativos necessários a promover e a tornar possível a participação plena e satisfatória no processo educativo por parte dos estratos sociais subalternos da sociedade.
- 5º- Um Estado que torne possível a existência de um Sistema Educativo real, com condições de trabalho e de remuneração dignas quer a professores quer a alunos.
- 6º- Um Estado que participe, juntamente com os outros actores da trama escolar, na avaliação dos resultados de um Sistema Educativo.
- 7º- Um Estado que nunca tenha sozinho a última palavra a dizer sobre políticas educativas, mesmo quando estas se referem a políticas educativas gerais.

Em resumo, um Estado mais recuado, mais "técnico", com menos espaço de intervenção, a perca desse espaço sendo conquistado pela Sociedade Civil, mas que seja claro também: um Estado que exista, como factor de harmonização, de estabelecimento de consensos, de árbitro e financiador de um Sistema Educativo.

Na verdade, a forma de encararmos a Estado desde o século XIX, está tão deformada que, quando falamos de um "Estado financiador", parecemos falar de uma qualquer entidade privada que obtenha os meios de financiamento não se sabe onde, e que os disponibilize como um favor, quando todos sabemos de onde vem o dinheiro de um Estado, ou seja, directamente da contribuição de cada cidadão.

Esta forma de colocar as relações entre o Estado e a sociedade no que respeita à educação, necessita na sua base de uma reorganização das teorias que no campo das Ciências Políticas redefinem o papel a composição e os objectivos do Estado enquanto estrutura representativa da globalidade de uma população, de uma comunidade. teoria essa que não estando mais do que esboçada, terá que ir acompanhando um movimento geral no sentido do alargamento da noção de democracia.

Tais relações entre o Estado e a Educação não sendo possível de uma forma imediata em muitos países com níveis educativos baixos a que normalmente correspondem défices de intervenção dos cidadãos na vida pública, ou seja e por palavras recentes, "Défices Democráticos" reais, devem ser um dos estandartes das

alternativas gerais à implementação das políticas conservadoras, na educação como no resto, constituindo também uma forma de ultrapassagem do Estatismo de esquerda, quer ele se reflecta num estatismo à imagem das defuntas sociedades socialistas do Leste Europeu, quer se trate do não menos defunto "Welfare State" da Social Democracia do Norte da Europa.

Como tal, tais alternativas devem ser explicitamente defendidas, mesmo correndo-se o risco por parte de quem o faz, risco aliás tantas vezes ultrapassado pelas realidades, de nos serem colados os epítetos de "Utopistas".

- c) Neste contexto a "Eficácia nas Escolas" perde o carácter panfletário actual, e marca uma área de intervenção fundamental por parte de professores e especialistas em educação, inseridos no quadro mais vasto de uma comunidade educativa alargada, de que o Estado, como facilitador de recursos faz parte (ver nomeadamente, Nóvoa, 1992).

Trata-se aqui de uma questão em que os principais problemas estão detectados e analisados, dependendo a sua implementação de uma vontade real de promover, em detrimento do economicismo pretensamente apolítico e utilitarista defendido pelo conservadorismo actual, uma concentração na educação na sua vertente de "educação para a democracia", coisa suficientemente explicada e debatida ao longo deste texto, pelo que evitamos aqui as repetições fastidiosas.

Finalmente, resta-nos acrescentar que não estamos interessados em fornecer "receitas" acabadas, mas orientações que irão sendo modificadas e melhoradas algumas, rejeitadas outras, pela sua aplicação ao campo da realidade. Mas pior do que tudo, é como nos parece ser o caso actual, a ausência de orientações ponderadas que marquem um caminho a percorrer, uma meta a atingir, um objectivo a alcançar, mesmo sabendo, que faz parte do drama em que nos inserimos. nunca vimos a vêr tais metas alcançadas, tais objectivos satisfeitos: a beleza da Utopia consiste em nos manter insatisfeitos enquanto não a alcançamos, e em a rejeitarmos quando finalmente a entrevemos ao fim do caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altbach, P.(1985).The Great Education "Crisis".In **Excellence in Education:Perspectives on Policy and Praticce**,(Editado por P.Altbach, G.Kelly e L.Weis), pp.13-27, Bufallo, New York:Prometheus Books.

Althusser, L.(1974).**Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**.Lisboa: Ed. Presença.

Apple, M. (1985). Educational Reports and Economic realities.In **Excellence in Education:Perspectives on Policy and Praticce**, (Editado por P.Altbach, G. Kelly e L.Weis), pp.91-105, Bufallo, New York:Prometheus Books.

Baudelot, C. & Estabelet, R.(1971).**L'Ecole Capitaliste en France**.Paris: Maspero.

Benavente, A.(1990).**Escolas Professores e Processos de Mudança**.Lisboa:Livros Horizonte.

Benavot, A.;Cha, Y.;Meyer, J.& Wong, S..(1991).Knowledge for the masses:World models and national curricula, 1920-1986, in **American Sociological Review**, Vol.56, February, pp.85-100.

Bereiter, C. & Engelman, E.(1966).**Teaching Disadvantaged Child in the Pre-School**.Londres: Prentice Hall.

Bernstein, B.(1977).**Class, Codes and Control, Towards a Theory of Education**.Londres:Routledge and Kegan Paul.

Boyer, L. (1985).Reflections on the Great Debate.In **Excellence in Education:Perspectives on Policy and Praticce**, (editado por P.Altbach, G.Kelly e L.Weis), pp.43-55, Bufallo, New York:Prometheus Books.

Candeias, A.(1991).A subversão de normas e valores sociais através de um Modelo Educativo:a Escola Oficina nº1 1905-1930.In **Ciências da Educação em Portugal:situação e perspectivas**. pp.207 218. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Edições Afrontamento.

Carlsson, D.(1985).Curriculum and the School Work Culture.In **Excellence in Education:Perspectives on Policy and Praticce**, (Editado por P.Altbach, G.Kelly e L.Weis), pp.171-181, Bufallo, New York:Prometheus Books.

Carneiro, R.(1988).Educação e Emprego em Portugal. Uma leitura para a Modernização.In **Portugal os próximos 20 anos**, volume V, Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian

Carr, W.(1991).Education for citizenship, in **British Journal of Educational Studies**, Vol.XXXIX, n.4, November, pp.373-385.

C.R.E.S.A.S.(1978).**Le Handicap Socio-Culturel en Question**.Paris:Editions Sociales

Eysenck,H.(1973).**The IQ Argument:Race Intelligence and Education**.Londres: The Library Press

Gray, J.(1990).The quality of schooling:frameworks for judgement in **British Journal of Educational Studies**, vol.XXXVII, nº3, August, pp.204-223.

Hunt, J.(1969).Has Compensatory Education Failed?Has it Been Attempted ?, in **Harvard Education Review**, 39, (2).

Hunter, R.(1985).The Struggle for Excellence in Urban Education.In **Excellence in Education:Perspectives on Policy and Praticce**, (editado por P.Altbach, G.Kelly e L.Weis), pp.127-138, Bufallo, New York:Prometheus Books.

Inglis, B.(1991).The Labour Party's Policy on Primary and Secondary Education, in **British Journal of Educational Studies**, vol.XXXIV, nº1, February, pp.4-16.

Kelly, G., & Seller, M.(1985).Considerations:Historical Perspectives on Reform in New York State.In **Excellence in Education:Perspectives on Policy and Praticce**, (editado por P.Altbach, G. Kelly, e L.Weis), pp. 253-274, Bufallo, New York:Prometheus Books.

Lautrey, J.(1980).**Classe Sociale, Milieu Familial, Intelligence**.Paris: P.U.F.

Lesourne, J.(1988).**Education et Société-les Defis de l'an 2000**, Paris:Editions la Decouverte\Le Monde de L'Education

Jensen, A.(1968).How much can we Boost IQ Scholastic Achievement, in **Harvard Education Review**, 39,(1), pp.278-300.

Jonathan, R.(1989).Choice and control in education:parental rights, individual liberties and social justice, in **British Journal of Educational Studies**, vol.XXXVII, nº4, November, pp.321-337.

Macleane, M.(1988).The conservative education policy on comparative perspective:return to an english golden age, or harbinger of international policy change? in **British Journal of Educational Studies**, vol.XXXVI, nº3, October, pp.200-217.

Meyer, J.;Ramirez, F.;Rubinson, R. & Boli-Bennet, J.(1977).The World Educational Revolution, 1950-1970, in **Sociology of Education**, vol.50, (October), pp.242-258.

Miller, S.(1985).Research on Exemplary Schools:An Historical Perspective.In **Research on Exemplary Schools**, (editado por G. Austin e H. Garber), pp.3-30, Orlando:Academic Press inc.

Nóvoa, A.(1992).Para uma Análise das Instituições Escolares.In **As Organizações Escolares em Análise**, (editado por A.Nóvoa), pp.13- 43, Lisboa:Publicações Dom Quixote\Instituto de Inovação Educacional.

Ornelas, J.(1991).Educação Cultura e Ideologia, in **Revista Portuguesa de Educação**, 4, (3), pp.75-82.

Paiva Campos, B.(1989).**Questões de Política Educativa**.Porto:Edições ASA

Popkewitz, T. & Pereyra, M.(1992).Práticas de reformas em oito países:esboço de uma problemática.In **Reformas Educativas e Formação de Professores**, (editado por A.Nóvoa e T. Popkewitz), pp.11-41, Lisboa: Educa.

Pring, R.(1992).Standards and quality in education, in **British Journal of Educational Studies**, vol.XXXX, nº1, February, pp.4-22.

Quickle, J.(1988).The "New Right" and education, in **British Journal of Educational Studies**, vol.XXVI, nº1, February, pp.5-20.

Roemer, M.(1991).What We Talk About When We Talk About School Reform, in **Harvard Educational Review**, 61, (4), pp.434-448.

Shankar, A.(1985).Teachers and Reform.In **Excellence in Education:Perspective on Policy and Praticce**,(editado por P.Altbach, G.Kelly e L.Weis), pp.203-216, Bufallo, New York:Prometheus Books.

Snyders, G.(1971).**Pédagogie Progressiste**.Paris:P.U.F.

Stoer,S.;Stoleroff, A. & Correia, J.A.(1990).O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação, in **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº29, Fevereiro, pp.11-53.

Stoer, S. & Araújo, H.C.(1991).Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu).In **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, uma abordagem pluridisciplinar**, (editado por S. Stoer), pp.205-230,Porto:Edições Afrontamento.

Stoer, S. & Araújo, H.C.(1992).**Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da (semi) periferia europeia**.Lisboa:Escher

Willis, P.(1978).**Learning to labour:How working class kids get working class jobs**.Londres:Saxon House.