



20(1):155-189
jan./jun. 1995

POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS: CRÍTICAS E ALTERNATIVAS

Antônio Candeias

RESUMO - *Políticas Educativas Contemporâneas: críticas e alternativas.* Este artigo consiste em uma análise crítica das políticas educativas mundiais do último decênio assim como na enumeração de alguns pontos fundamentais em torno dos quais se poderão conceber as alternativas teóricas e práticas relativas às políticas antes referidas.

Palavras-chave: *políticas educativas, ensino público, ensino privado, neoliberalismo e educação*

ABSTRACT - *Educational contemporary policies: criticism and alternatives.* The object of this paper is to analyse the general tendencies of the world educational policies in the last ten years, and to provide a critical framework in order to build alternative theories and practices concerning this subject.

Key-words: *educational policies, public education, private education, neoliberalism and education*

O objetivo este trabalho¹ passa por um ensaio crítico, seguido do esboço de alguns pontos principais ao 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 os nossos dias.

Mais do que as realizações práticas destas políticas, que como todas as práticas só muito lentamente é que de fato mudam (Kelly e Seler, 1985), interessamos 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 direções sugeridas, defendidas em alguns casos, e pelo menos de uma forma parcial, aplicadas no que concerne à educação. Claro está que falar destas direções e tendências será evidentemente falar também do que foi esmagado pelo seu movimento ascensional.

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.

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

“... A NATION AT RISK...”: DIAGNÓSTICOS EDUCATIVOS DOS ANOS OITENTA

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

“... os alicerces educativos da nossa sociedade têm vindo a ser submersos por uma camada de mediocridade que ameaça o nosso futuro como Nação e como povo(...)”.

Se um poder hostil tivesse tentado impor à América o medíocre nível educativo que entre nós prevalece, poderíamos ter encarado tal fato como um ato de guerra. Da forma como as coisas estão é, no entanto, necessário reconhecer que fomos nós que permitimos que isto nos acontecesse a nós próprios...” (“a Nation at Risk” citado por Boyer, 1995, p.43).

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 à sua análise é a questão sobre a confiança dos pais no sistema educativo. Estes são apresentados como tendo perdido a confiança na capacidade do sistema em proporcionar aos seus filhos as aprendizagens e saber-fazer necessários à sua correta integração na sociedade. Cada vez têm menos a certeza de que as normas morais e religiosas, assim como o respeito devido às instituições britânicas, sejam ensinados aos seus filhos. (...) em resumo, cada vez se confia menos no sistema educativo britânico; e com razão, diga-se...” (the Hillgate Group, 1998, citado por Quikle, 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 na França, baseadas num diagnóstico de situação e nas tendências evolutivas da sociedade e economias francesas e mundiais, começava de uma forma catastrófica:

“...encontramo-nos nas vésperas de graves problemas sociais, que se cristalizarão em redor do sistema educativo, porque a conjunção das dificuldades do presente com as pressões do futuro impõem transformações progressivas, tanto na sua coerência interna, como nas suas relações com a sociedade...” (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 perscrutar um pouco mais fundo nos seus fundamentos e objetivos. Para tal, pensamos que valerá a pena debruçarmo-nos um pouco mais sobre um destes relatórios, precisamente o elaborado pela equipe coordenada por Jacques Lesourne.

Referindo-se especificamente ao caso francês, este relatório mostra-nos, porém, algo que de há tempos a esta parte, e refletindo 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 al. 1977, sobretudo, Benavot et al., 1991).

Assim sendo, a crise educativa, ou pelo menos a alegação de tal crise, parece

ser geral, (no caso português, ver entre outros, Carneiro, 1988; Campos 1989) e a análise de um destes relatórios poder-nos-á dar pistas verossímeis 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.

As bases em que assentam estes diagnósticos - um exemplo: “Education et société, les défis de l’an 2000”, o relatório 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 objetivo era o de “... Formuler les questions essentielles qu’il convient de poser, à moyen e à long terme, pour préparer l’avenir de notre système éducatif...” (Lesoure, 1988, p.5), faz passar várias idéias fundamentais:

- A idéia de que, *em relação ao ciclo básico de formação, se torna essencial reforçar os 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, encontrar-se-iam, segundo o autor, perto de uma situação de analfabetismo funcional.
- A idéia de que *não terá sentido proceder a uma seleção precoce das crianças inseridas no ensino básico obrigatório*, seleção essa que se continua a basear na componente de origem social (inclusive mais do que no componente étnico). 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 adoção 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 rebuscos nem disfarces do inglês*, e isto tendo em conta a progressiva internacionalização das relações econômicas 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 atividades de auto-gestão real por parte das crianças, e isto tendo em vista a preparação de tais crianças para um mundo onde depois dos diplomas o mais importante será a capacidade de adaptação a um mundo em permanente e rápida transformação, e onde a

necessidade de reciclagem será constante. Tais atividades devem também incorporar e desenvolver atitudes de trabalho em grupo e promover atividades 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 for necessário, acentuá-los, 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 contato imediato, (européias) e as culturas de imigração.

- *No que respeita às crianças de origem étnica diferente, procurar integrá-las através de uma aprendizagem correta e mais esforçada da língua e da cultura do país de acolhimento*, mantendo no entanto um contato estreito e delicado com a sua cultura de origem. Mas, sem ambigüidades, 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 idéia 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 ativa, e o aumento de despesas relacionadas com as pensões de reforma e de saúde, o que implicará menos pessoas a terem que descontar mais (impostos), para que a situação se mantenha ao nível atual.

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 atuais nos parece francamente irrealista. Assim, seguem-se as outras soluções: *diversidade de financiamento 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 fato de que a concentração de uma mão-de-obra cientificamente qualificada faz dos professores um setor fundamental para qualquer país que se queira desenvolver no âmbito de uma competição internacional pela expansão do comércio e da indústria, é profundamente 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.

neração 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 crônica em algumas áreas, a entrada dos menos motivados para os quais o ensino seria uma segunda ou terceira escolha em termos de carreira.

- Por outro lado não parece certo que, tendo em conta a massividade do setor e as pressões orçamentais derivadas de um envelhecimento da população, tudo isto ligado a um arrefecimento da economia mundial, venha a 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.

- *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 médias e atualmente qualificadas: *mais autonomia* certamente, mas sobretudo *mais competição*, avaliação periódica das prestações de trabalho, *desigualdade de salários*, conforme a qualidade das prestações profissionais, *mais ligações entre a profissão de ensino e profissões exteriores*, o que permitiria reduzir o número de professores e contribuir para uma ligação mais efetiva do mundo escolar com o professor e contribuir para uma ligação mais efetiva do mundo escolar com o profissional, e finalmente, *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).

- No que respeita às *relações entre os professores, a escola e a sociedade em geral*, o autor acentua o fato de esta se constituir cada vez mais numa sociedade apoiada numa constante formação contínua, o que fará 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 introdução massiva de adultos no espaço educativo, como na forma de formação e conseqüentemente da prática pedagógica, atingindo inclusive a zona dos horários, que passarão a ser cada vez mais diversificados, fato que não deixará de ter influência na forma como se estrutura atualmente o núcleo familiar, os lazeres e tempos livres, com conseqüências 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 econômicas 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 controle 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 fato lhes advindo uma parte do poder de que dispunham e alguma estabilidade a nível da carreira, terão ou que repensar seriamente a maneira de lidar com as 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 fato que o marca decisivamente é o de tentar refletir 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 Stoer, Stolerof e Correia, entre outros, chamam de “... sistema de produção industrial localizado nos países do centro do sistema económico mundial, habitualmente designado por Fordismo...” (1990, p.13).

E a via escolhida para as recomendações é sem dúvida, uma das várias que poderiam ter sido escolhidas, mas que refletem bem, as posições hegemónicas atuais 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 político-educativas que “... privilegiam o papel da oferta na determinação das políticas educativas...” (Stoer et al., 1990, 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 fato, uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o conseqüente abandono de preocupações democratizantes...” (1990, p.11-12).

No todo, poderíamos pois dizer que, este relatório, tendo uma visão quase que totalmente economicista da sociedade, e economicista num sentido neoliberal, ou seja, prevendo e, no fundo, esperando que o essencial das correntes económicas atuais, baseadas numa concorrência desenfreada, fomentando como forma de sobrevivência a competição, a precaridade de emprego, e outras características deste tipo, se mantenham e , inclusive 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 qualificação 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 como “liberdade”, mas porque tal autonomia será necessária numa economia em mudança rápida em que só autônomos 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 desastrosa, 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 correto da história nacional (francesa, no caso exposto), para que não se dê o risco de dissolução da cultura “nacional” no “*melting pot* internacionalista e cosmopolita” do mundo atual; as línguas estrangeiras, e em particular o inglês, devem ser aprendidas desde os mais tenros anos de idade, mas não como objetivo 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 e sobretudo 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, refletindo a tentativa de conquista de posições hegemônicas a nível mundial, como justamente nos lembram Thomas Popkewitz e Miguel Pereyra (1992) ².

Associemos estes dados ao fim do sistema de equilíbrio bipolar Leste-Oeste, ou Socialismo-Capitalismo, e repara-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 gênero, situa-se na palavra “eficiência”, a que todo o resto deve ser sacrificado: eficiência da educação como forma de promover a eficiência 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 econô-

mica total, que lembremo-nos, precede quase sempre de perto a “outra” guerra.

A nível interno, as relações entre a economia e a educação, vêm perfilar-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, procurando rearrumar, através da educação e não só, a economia, mas também a maneira de encararmos e praticarmos a democracia.

Nas bases destes diagnósticos, o silencioso caminho de uma ideologia

Mantendo-nos atentos em relação ao que antes foi dito sobre as tendências possíveis do 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 este autor, 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 o autor apelida de “*Moral Model of Democracy*”, assente no princípio fundamental da igualdade política entre os cidadãos com o objetivo da realização das capacidades humanas através da participação na vida social³. Tal conceito de democracia implicaria uma contínua expansão das condições para a participação direta 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 efetivação 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 correta, 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*”, é definido pelos seus defensores como um meio eficiente de, através da competição política e económica, selecionar 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 controle (Sindicatos, etc.)⁴.

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, lembremos, se dedica a tentar estabelecer e criticar as linhas de desenvolvimento recente das políticas educativas mundiais:

- 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” deste século, constitui a base essencial das ideologias predominantes 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 atuais ou, pelo menos, do que deles resta;

- o “*Market Model of Democracy*”, ou por outras palavras, o neoliberalismo, 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; Quickle, 1988; Inglis, 1991).

Ao destruir o cuidadoso consenso construído durante as décadas a seguir ao fim da 2ª Guerra, nomeadamente, mas não só, no campo educativo, acabou por se tornar na tendência hegemônica 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 (1985) 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...” (p.93).

Quickle (1988) aponta na mesma direção, mas de uma forma mais enfática e acutilante, acentuando os aspectos mais claramente ideológicos das propostas educativas do neoliberalismo britânico dos anos 80, no caminho e nos métodos que usaram até se tornarem de fato hegemônicas na Grã-Bretanha⁵.

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

- crítica impiedosa e nem sempre muito bem fundamentada dos sistemas educativos vigentes nos finais da década de setenta (ver nomeadamente Inglis, 1991);
- propostas de ordem geral e filosófica no que concerne às bases e objetivos

dos sistemas educativos, à sua estrutura curricular e a sua relação com o Estado e com a Sociedade Civil, propostas essas que quando transpostas para o campo de ação têm implicações muito coerentes com os princípios gerais, como veremos em seguida.

CONSEQÜÊNCIAS DESTES DIAGNÓSTICOS NO MUNDO EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO

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

- Modificações profundas a *nível curricular*, com os seguintes objetivos parciais:
 - 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;
 - reforço das relações entre a educação e as necessidades econômicas do país;
 - mais ênfase nas línguas estrangeiras;
 - reforço da disciplina na escola e ênfase em mais trabalho escolar por parte dos alunos ⁶ ;
 - em casos de países com estruturas curriculares descentralizadas (caso nomeadamente da Grã-Bretanha), limitações a este tipo de estruturas através da imposição de grandes fatias curriculares decididas a nível do Estado Central.
- A *autonomia das escolas*, que na perspectiva da “Democracia orientada para o mercado”, tem vários objetivos, sendo mesmo este, na nossa opinião, um dos pólos principais em que se refletem as ideologias neoliberais, com conseqüências pesadas no que diz respeito à alteração das relações de poder de três dos principais atores da trama educativa: país, professores e estado.
- A promoção da “*eficiência nas escolas*”. Por outras palavras, escolas com currículos mais simples virados para a satisfação do mercado de emprego, escolas mais autônomas, escolas melhores.

Estes pontos, que sumariados desta forma, parecem simples e de conseqüências senão mínimas, pelo menos positivas face aos sistemas educativos atuais ou o que deles resta são, no entanto, apenas títulos sob os quais se estendem um denso e completo programa de mudança, com enormes conseqüências a nível do futuro, no caso, claro está, de virem a ser integralmente aplicados, o que como sabemos (entre outros, Popkewitz e Pereyra, 1992; Roemer, 1991), é sempre extremamente difícil.

Mas ponto por ponto, vejamos o que nos é proposto, quais as conseqüências,

ou por outras palavras, as intenções contidas na sua aplicação, e quais as críticas que estas propostas suscitam.

As alterações a nível curricular, os seus objetivos explícitos e implícitos

A nível curricular, e como antes tínhamos assinalado, o que aqui se pode constatar é a tentativa de reforçar uma parte dos componentes clássicos dos currículos educativos com 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 controle por parte dos professores pode ser mais eficaz.

No que concerne aos objetivos gerais do sistema, defende-se uma maior relação entre o que 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 vistas como menos “política”, elas refletiriam 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 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: 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 dicutido e estafadamente discutido até ao momento, que todos temos percepção que tais posições “anti-ideológicas” são a forma mais perversa de fazer política e ideologia (entre muitos outros, Ornelas, 1991).

Um 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 de 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 ação, 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 ação 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 atual, é mais do que suficiente para o papel que delas se espera: o de subordinados.

Subordinados no emprego, mais eficientes, mas 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 neste sentido as recomendações, as práticas e as intenções neoliberais são muito mais coerentes com seus objetivos⁷.

Por outras palavras, e pelo que antes dissemos, tal “pragmatismo” acaba por defender de uma forma quase que explícita, 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 setores com necessidades de mão-de-obra barata e com pouca formação, por um lado, e de setores minoritários de mão-de-obra altamente qualificada por outro.

Na verdade, ao defenderem as vias “neovocacionais” os neoliberais, 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 escola⁸.

Resumindo o essencial, no que diz respeito aos componentes curriculares e de ambiente escolar, o neoliberalismo defende, ainda que de uma forma não direta, 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 fatores que marcam algumas especificidades deste discurso face aos dos seus egrégios:

- Estas posições conservadoras renascem através da crítica a uma alegada “hegemonia de esquerda”, que desde a década de quarenta e com seu cume máximo nas décadas de sessenta e setenta, se afirma ter modelado o essencial do mundo educativo atual. Assim sendo, estas posições aparecem-nos como 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.

- Elas fazem-se eco de algo que parece ser real, mas que só no futuro é que poderemos compreender na sua totalidade: a crise generalizada do sistema econômico atual.

- 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 atuais 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 ação relativamente originais⁹.

Esta combinação entre fatores associados à “liberdade de escolha” e fatores 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 dos setores populacionais tradicionalmente segregados, através de, entre outros fenómenos, massificação dos meios de comunicação e de consumo.

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 com 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 atual momento educativo e das ideologias que o vêm construindo.

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.¹⁰

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 tais discussões que não teriam muito

sentido enquanto não se conhece com precisão a forma como atuavam 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 de “superestrutura” ideológica.

A esta conclusão seguiu-se uma enorme ênfase no estudo da escola, na escola enquanto organização, nas questões pedagógicas nelas centradas, nos professores enquanto transmissores culturais passivos ou ativos, e logo, nas suas expectativas, na sua formação, na sua interação com crianças e com pais, etc. 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 e em que o fator escola era sublinhado em detrimento das polémicas anteriores¹¹.

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 fracasso das estratégias alternativas de gestão da sociedade (o “socialismo real”), por outro lado, 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 “abstração 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 controle 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 controle 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 direta 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, hegemônica 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 “Welfare State” (já para não falar da do “outro” modelo socialista”), à criação no seio de uma casta de funcionários e políticos corruptos e arrogantes totalmente desligados das pessoas que só indiretamente, através dos aparelhos partidários, os tinham

eleito, tendo-se entretanto perdido todas as possibilidades de controle sobre uma máquina esmagadora, pesada, massificada, muito pouco transparente e fechada sobre si e sobre os seus presumíveis privilégios.

Querdas 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 Neoliberalismo) com preocupações de hegemonia, a princípio no seu próprio campo político, em 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 no amálgama de protestos que preparavam um mundo em mudança, com 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 “idéia” de socialismo (entre outros, Inglis, 1991), foi a idéia de que “devolução da sociedade” aos cidadãos se faria através da devolução das instituições públicas ao setor 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 econômica 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 neoliberais, influenciando mesmo os partidos que restavam da Social-Democracia que, quando se encontravam no poder, acabavam por pôr em prática, com algumas (pequenas) correções o essencial das teses neoliberais.

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 sociais democratas do “Welfare State”.

Uma máquina esmagadora, pesada, massificada e muito pouco transparente aos olhos do públicos, eis a noção prevalecente sobre o “Sistema de Ensino” da generalidade dos países atuais, eis o que aparentemente o discurso neoliberal tentou mudar, com receitas muito bem adaptadas à questão.

Uma das direções principais de atuação do neoliberalismo no campo educativo centrou-se na noção, a princípio abstrata, de que as pessoas deviam poder controlar “as escolas”, através das receitas próprias de um “Market Model of Democracy”, isto é, rompendo com o controle das instituições de gestão educativa intermediárias (no caso britânico, as Local Education Authorities, L.E.A), optando por um controle diferido através da liberdade de se poder escolher as escolas que se quisesse ou se achasse mais convenientes para os filhos, isto dentro do sistema educativo público.

Portanto, liberdade de escolha das escolas em vez do acesso ao controle 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 dentro destas perspectivas que acreditamos serem as prevalentes na situação atual, poder-se-ão resumir das seguintes formas:

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

Apesar das variações enormes existentes entre um controle direto, misto ou meramente consultivo, a direção é a mesma: o controle das pessoas sobre as instituições públicas, numa aproximação às formas de exercício de democracia direta.

- Por outro lado, um modelo de controle indireto 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 da avaliação levada 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 representam, na verdade, projeções 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 receber 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 objetivo passará por um enorme acréscimo das diferenças existentes à partida entre crianças oriundas dos diversos meios socioeconómicos.

A primeira hipótese insere-se num aprofundamento da democracia direta, de que o controle da escola é apenas um dos aspectos, a segunda insere-se numa escalada do liberalismo prevalecente nas sociedades atuais 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 assunção da naturalidade da desigualdade, e nos efeitos positivos de tal desigualdade.

Escondidas por uma retórica por vezes eficaz em termos eleitorais, as tendências atuais nos movimentos e grupos que defendem a “escolha” por parte dos pais, inserem-se claramente nesta segunda hipótese, e estão naturalmente articuladas com os governos e as políticas do neoliberalismo e do neoconservadorismo, como nos realça Jonathan (1989)¹².

O que resulta deste tipo de política é já conhecido e faz dos resultados gerais das políticas neoliberais 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 diretamente 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 elites, 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); a parte mais prestigiada deste sistema público, destinada à classe média, os futuros gerentes dos MacDonald’s; finalmente, a rede de escolas privadas destinada às elites, e seguindo os exemplos anteriores, destinadas aos futuros quadros superiores e/ou donos de MacDonald’s.

Resta saber se e de acordo com 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 nação¹³.

Ou será que, apesar da repetida “morte do Marxismo”, a educação é mesmo um Aparelho Ideológico de um Estado hegemonizado pelos estratos sociais dominantes?

Gostaríamos assim de sublinhar as questões fundamentais inerentes a esta discussão sobre a “autonomia das Escolas” vista na perspectiva neoliberal:

- Em primeiro lugar, um fato evidente: ao focar-se a atenção na escola e na sua autonomia escola por escola, está-se tentando desviar do “Sistema Educativo” no seu todo como um lugar onde se decidem as políticas educativas que influenciarão todas as escolas, autônomas ou não, como um sistema

que, quer se diga quer não, integra a globalidade das escolas “autônomas” de um país.

- 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 socioculturais de uma sociedade.

- Em terceiro lugar, constata-se uma tentativa de redefinição do papel do estado face à educação. Se nas políticas educativas ainda prevalentes, o papel do Estado acaba por ser decisivo na sua conduta, ele é apesar de tudo um papel que tem que ser articulado com várias instâncias intermediárias: professores, pais, autoridades locais, etc.

Este tipo de concepção da “Autonomia das Escolas” vem romper com tais instâncias intermediárias de uma forma abrupta, acabando por, e à revelia do que tem sido dito e escrito pelo neoliberalismo, acentuar, ainda que de uma forma indireta, o papel e a importância do Estado na educação. Fomentando a concorrência entre professores e a precariedade do seu emprego, percebe-se que um dos resultados será a erosão do associativismo docente com sua perda de poder de intervenção; aos pais, ou seja, aos “utentes”, será dada a importância que se dá a qualquer cliente de um estabelecimento comercial, agravado ainda pelo fato de que tratando-se de estabelecimentos públicos uma parte substancial do seu financiamento virá diretamente 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 diretores e reitores que acabam por depender quase que exclusivamente de um Estado que vê assim afastados alguns dos atores que têm mediado e moderado a sua ação no campo educativo: os pais, os professores e as autoridades locais.

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

- a individualização da escola face ao “sistema educativo”, com a ênfase no trabalho sobre a instituição em detrimento da “abstração” geral da “mudança do sistema”;

- 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?

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 colorário 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 “Eficiência nas Escolas” (para uma análise mais detalhada deste movimento e 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 referir¹⁴.

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, 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.

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 direção para uma escola urbana com má reputação em Richmond, Virgínia nos Estados Unidos da América, se redefinem os objetivos de forma a melhorar os resultados nos testes de aferição estaduais, são-nos fornecidas por Hunter (Hunter, 1985) e são segundo este autor os seguintes:

- liderança forte do reitor;
- estabelecimento de objetivos precisos a curto e médio prazo;
- implementação na formação de professores e melhoria 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 aferição estaduais tiveram uma ligeira subida, como também a imagem da escola junto da comunidade tinha melhorado.

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

- aferição dos resultados essencialmente em termos quantitativos;
- técnicas empresariais típicas: reforço da liderança, estabelecimento de objetivos a curto e 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 objetivo 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 “Eficiência na Escola”, aos olhos do neoliberalismo atual.

Para outro autor, John Gray, um autor afastado desta polémica sobre a “eficiência nas Escolas”, 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 critérios exclusivos de mercado, e recorrendo quer a uma análise histórica do relatório de inspetores, 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 existência no interior da escola de *valores explícitos* sobre a escola, o seu destino e o seu caminho, valores esses que são partilhados pelos vários membros de uma “comunidade escolar”¹⁵.
- A existência no domínio das aprendizagens, de uma *pressão para o sucesso escolar*, baseada na existência de *expectativas positivas* sobre o desempenho dos alunos.
- 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*, como forma de contrariar a solidão em que as instituições massificadas colocam as crianças, mas como forma também de se poder fornecer à criança modelos adultos, que constituem uma das etapas fundamentais da Educação¹⁶.
- 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 Diretor da escola e da Direção 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 objetivo é mesmo este: fazer uma boa escola.

O autor refere-se também à importância da qualidade das instalações escolares na definição de uma “boa escola”: é muito difícil fazer-se educação em alguns dos “pardieiros” que acolhem os nossos estudantes¹⁷.

- E finalmente à importância do pessoal auxiliar de educação.

No conjunto trata-se de uma forma de encarar a escola, o mundo escolar educativo, a “eficiência na escola”, de uma maneira muito mais substancial e rica do que as propostas voluntaristas, autoritárias e baseadas quase que exclusivamente em “resultados” dos fatores institucionais, veiculadas pelo tipo de propostas e formas de conceber a escola (só a escola?) típicas do neoliberalismo contemporâneo.

Repare-se como na tipificação destas “excelentes escolas” levadas a cabo por 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 fatores 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 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 “eficiência nas escolas”, se tem sua origem num real descontentamento com a qualidade do mundo escolar atual, também se tornou numa maneira eficaz de camuflar muitas das limitações, orçamentais e outras, com que o neoliberalismo dos anos oitenta tratou os sistemas educativos dos países em que se implantou.

Neste caso, frequentemente, a retórica tentou disfarçar a ausência de ação, ou pelo menos a ausência de ações 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 afetam são tomadas por cima 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 fatores decisivos, os componentes ideológicos e políticos traçados pelos Ministérios de que dependem as tais escolas muito autónomas e muito eficientes, como nos mostra entre outros Miller (1995)¹⁸.

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

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

CONCLUINDO

As conclusões deste trabalho são várias, mas desde logo uma se impõe acima de tudo: 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.

Em 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 fluído, 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 lado, tentando esboçar, ainda que de uma forma incompleta, as alternativas atuais a estas políticas.

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

A forma de conceber a educação trazida para os nossos dias pelo neoliberalismo 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 educação como fator 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 projeções diferentes face à estratificação social.

- Como tal as políticas educativas conservadoras defenderão sempre, mesmo que de uma forma não assumida, (entre outros, Willis, 1978; Stoer e Araújo, 1991; 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 possível 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 o qual 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.

- Independentemente das políticas circunstanciais, as políticas educativas conservadoras têm como objetivo o fortalecimento do papel do Estado no domínio da educação, e para tal, recorrem sempre que possível a cortinas de fumaça que se revelam de alguma eficácia em termos eleitorais, no sentido de ocultar as relações de poder reais no mundo educativo, como na sociedade.

- 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 hegemônicos, 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 levada 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 sociais democracias europeias, nos parecem de análise mais complexa.

De qualquer das maneiras, estamos longe de pensar que as alternativas ao atual modelo educativo-social conservador se devam encontrar nas políticas sociais democratas levadas a cabo há cerca de meio século: ao postularem que o controle dos cidadãos sobre a sociedade, sobre a sua própria vida, passaria pelo controle partidário do Aparelho de Estado, elas acabaram por construir Estados burocratizados, onerosos, pouco eficientes, povoados por funcionários de carreira com lógicas de progressão autónomas face a quem indiretamente os elegeu, e sobretudo Estados 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.

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

Na superação destas duas correntes, neoliberalismo 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 questão dos aspectos instrucionais da educação, línguas estrangeiras incluídas, deve ser uma preocupação constante e muito forte no seio das escolas. Estas são as bases de uma vida profissional e social, e a sua aprendizagem correta na escola é um dos fatores 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 no ensino privado ou de recorrer a sistemas de apoio fora do alcance das bolsas mais desmunidas, pelo que o descuidar 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 possível 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 princípio deste século. (Candeias, 1991).

- 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 atual interpretou bem um sentimento geral de repulsa por parte das pessoas face à inacessibilidade das estruturas educativas intermediárias, assim como uma revolta surda face à estagnidade da escola, personificada frequentemente pela arrogância defensiva de professores, que dificilmente têm percebido a mudança contínua do seu estatuto em sociedades mais abertas e instruídas.

À implementação deste tipo de opção por parte do “neoliberalismo”, correspondeu pois uma detecção correta dos sintomas antes expostos, seguido de soluções que evitassem o que parecia uma escolha possível: um movimento de controle direto por parte dos cidadãos face às escolas por eles pagas e onde os seus filhos passam uma parte crucial das suas vidas.

Em 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 caráter 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:

- Um Estado que reconheça claramente, que os principais interessados e participantes da educação são os pais, as crianças, e a sociedade no seu todo.
- Logo, um Estado que reconheça a “Autonomia da Escola” através da implementação dos mecanismos de controle sobre esta escola por parte dos pais, dos alunos, dos professores, das autoridades e interesses econômicos da comunidade em que a escola se insere.
- Um Estado com um tipo de intervenção selecionada de forma a corrigir, em nome da comunidade mais alargada, abusos inerentes ao exercício da “autonomia educativa” local.
- 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.
- 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.
- Um Estado que participe, juntamente com os outros atores da trama escolar, na avaliação dos resultados de um Sistema Educativo.
- 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 perda desse espaço sendo conquistado pela Sociedade Civil, o termo aqui sendo aplicado na sua versão mais vasta, a de cidadãos e não de “grupo de interesses corporativos” que procurem hegemonizar o poder político através do controle da economia. A isto chama-se “Capitalismo Selvagem” e não “Sociedade Civil”.

Mas que seja claro também: um Estado que, à falta dos outros grandes mecanismos sociais, reguladores e consensuais, exista de fato, como agente de harmonização, de estabelecimento de consensos, de árbitro e de financiador de um Sistema Educativo.

Na verdade, a forma de encarmos o 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 financiamentos não se sabe onde, e que os disponibilize como um favor, quando quase todos sabemos de onde vem o dinheiro de um Estado, ou seja diretamente da contribuição de cada cidadão.

Esta forma de colocar as relações entre Estado e a Sociedade no que respeita à educação, necessita na sua base de uma reorganização de teorias que no campo das Ciências Políticas redefinam o papel da composição e os objetivos do Estado enquanto estrutura representativa e 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 Estado e a Educação não sendo possível de uma forma imediata em muitos países com níveis educativos baixos a que normalmente correspondem déficits de intervenção dos cidadãos na vida pública, ou seja e por palavras recentes, “Déficits 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 reflita num estatismo à imagem das defuntas sociedades socialistas do Leste Europeu, quer se trate do “Welfare State” da Social Democracia Europeia.

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”.

- Neste contexto a “eficácia nas escolas” perde o carácter panfletário atual e marca uma área de intervenção fundamental por parte dos 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 atual, uma centração 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 no campo da realidade. Mas pior do que tudo é, como nos parece ser o caso atual, a ausência de orientações ponderadas que marquem um caminho a percorrer, uma meta a atingir, um objetivo a alcançar.

Notas

1. Este artigo tem como base a prova complementar de Doutorado em Ciências da Educação que teve lugar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto no dia 2 de abril de 1993.
2. "... a reorganização econômica 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 educacionais; o nível educacional tende a ser associado 'a segurança nacional, à vitalização econômica e à concorrência internacional; as avaliações nacionais, a reelaboração dos currículos e a atenção dada à formação e trabalhos dos professores são analisadas em função da posição de cada nação na economia mundial; a ênfase dada a certos 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, p.29).
3. "... A democracy society is thus a society whose citizens enjoy equal opportunities for self-development, self-fulfillment and self-determination..." (Carr, 1991,378).
4. 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..." (Carr, 1991, p.379).
5. "...The intervention of the "new right" in education can be seen as a 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 hegemonic projects, it uses the language of crisis to persuade that 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 allegedly dominated the educational establishment ..." (Quickle, 1988, p.5).
6. Tentando resumir o mais importante, 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..." (Albach, 1985, p.20).
7. "... 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

engage 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, p.171).

Michael Apple, de novo, sugere que tais esforços de “simplificação” curricular, mais do que refletir preocupações de ordem econômica, 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 econômica 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 dual labor market, and by governmental policies that largely reproduce these conditions — are among the root causes...” (Apple, 1985, p.96).

8. “... 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 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 Quicke, 1988, p.16.)
9. “...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 traditional forms of school knowledge which make up the proposed national curriculum. Libertarianism is found in the emphasis on the rights of choice of education 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). Which incorporates a quite different concept of standards-one which cannot be eliminated from an understanding of human activity ...” (Pring, 1992, p.21-22).
10. Lembremo-nos das polêmicas em que foram intervenientes ativos, entre outros Bereiter e Englemen, 1966; Jensen, 1968; Baudelot e Establet, 1971; Eysenk, 1973; Althusser, 1974; Bernstein, 1977; C.R.E.S.A.S 1978; Lautrey, 1980.
11. Posições essas que podem ser sintetizadas aqui por Boyer:

“... 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, p.48-49).

12. "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 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 great product diversity, a widening range of product quality consistent with the stratified social purchasing power of different consumer groups, and more rapid response to consumer demands of the moment. Put plainly, it is probable that some schools will get better and other 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, p. 222-223).
13. "Since education is positional good, the rights of choice of individuals are in the 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 position 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).
14. 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 logical 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 bureaucratised education and turn it into something else, to transform teachers into deliverers of curriculum — will no doubt be seduced by this temptation. They 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, p.21-22)
15. "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 particularly 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 school aims and objectives are not merely the creation of, and confined to, their heads and senior teachers..." (Gray, 1990, p.212).

16. "... certainly, there is an absence of conflict between pupils and teachers; frequently there is same kind of mutual respect or rapport. But crucially, (...) there are plentyful opportunities for pupils to make good or, (...) vital relationships with one more adults..." (Gray, 1990, p.212).
17. "...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 school had been one of the new principal's first priorities..." (Gray, 1990, p.213).
18. "...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 potential 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, p.19).

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..." (Miller, 1985, p.24-25).

Referências Bibliográficas

- ALTBACH, P. (1985). The great education "crisis". In Altbach, G. Kelly & Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*, (13-27). Buffalo, 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 P. Altbach, G. Kelly & L. Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*, (91-105).
- BAUDELLOT, C. & Estabelet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- 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. *American Sociological Review*, 56, 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: P. Altbach, G. Kelly & L. Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*, (43-55). Buffalo, New York: Prometheus Books.
- CAMPOS, B. (1989). *Questões de política educativa*. Porto : edições ASA.
- CANDEIAS, A. (1991). A subversão de normas e valores sociais através de um modelo educativo: A escola oficina nº1, 1905-1930. In: B. P. Campos (ed), *Ciências da Educação em Portugal: Situação e perspectivas*, (207-218). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- CARLSSON, D. (1985). Curriculum and the school work culture. In: P. Altbach, G. Kelly & Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*, (171.181). Buffalo, New York: Prometheus Book.
- CARNEIRO, R. (1988). Educação e emprego em Portugal. Uma leitura para a modernização: In: *Portugal os próximos 20 anos*, V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARR, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Education Studies*, XXXIX, 4, 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. (1985). The quality of schooling: Frameworks judgement. *G British Journal of Education Studies*, XXXVII, 3, 204-223.
- HUNTER, R. (1995). The struggle for excellence in urban education. In: P. Altbach, G. Kelly & L. Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*, (127-138). Buffalo, New York: Prometheus Books.
- INGLIS, B. (1991). The labour party's policy on primary and secondary education. *British Journal of Educational Studies*, XXXIV, 1, 4-16.
- KELLY, G. & Seller, M. (1985). Considerations: Historical perspectives on reform in New York State. In: P. Altbach, G. Kelly, & L. Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice* (253-274). Buffalo, New York: Prometheus Books.
- LAUTREY, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: P.U.F.
- LESOURNE, J. (1988). *Education et Société: Les défis de l'an 2000*. Paris: Editions la Decouverte/ Le monde de L'Education.
- JENSEN, A. (1968). How Much can we boost IQ scholastic achievement. *Harvard Education Review*, 39, 1, 278-300.
- JONATHAN, R. (1989). Choice and control in education: Parental rights, individual liberties and social justice. *British Journal of Education Studies*, XXXVII, 4, 321-337.

- MACLEAN, M. (1988). The conservative education policy on comparative perspective: Return to english golden age, or harbinger of international policy change? *British Journal of Education Studies*, XXXVI, 3, 200-217.
- MEYER, J. Ramirez, F. Robinson, R. & Boli- Bennet, J. (1977). The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50, 242-258.
- MILLER, S. (1985). Research on exemplary schools: An historical perspective. In G. Austin & H. Garber (Eds), *Research on exemplary, schools* (3-30). Orlando: Academic Press inc.
- NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares, In A. Nódoa (ed), *As organizações escolares em análise*, (13-43). Lisboa: Publicação Dom Quixote/ Instituto de Inovação e Educacional.
- ORNELAS, J. (1991). Educação Cultural e ideologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 4, 3, 75-82.
- POPKIEWITZ, T. & Pereyra, M. (1992). Práticas de reformas em oito países: Esboço de uma problemática. In: Nóvoa e T. Popkewitz (Eds). *Reformas educativas e formação de professores*, (11.41). Lisboa: Educa.
- PRING, R. (1992). Standards and quality in education: *British Journal of Educational Studies*, XXXX, 1, 4-22.
- QUICKLE, J. (1988). The “New right” and education. *British Journal of Educational Studies*, XXVI, 1, 5-20.
- ROEMER, M. (1991). What we talk about when we talk about school reform. *Harvard Educational Review*, 61, (4), 434-448.
- SHANKAR, A (1985). Teachers and reform. In: P. Albach, G. Kelly & L. Weiss (Eds), *Excellence in educatin: Perspectives on policy and prattice*, (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 educacional em Portugal e a reconstrução da lógica de acumulação. *Revista Crítica de Ciências sociais*, 29, 11-53.
- STOER, S. & Araújo, H. C. (1991). educação e Democracia num país semiperiférico (no contexto europeu). In S. Stoer (Ed), *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa, uma abordagem pluridisciplinar*, (205-230). Porto: Edições Afrontamento.
- WILLIS, P. (1978). *Learning to labour: How working class kids et working class jobs*. Londres: Saxon House.

Artigo publicado originalmente na Revista *Inovação*, n.6, 1993, p.257-286. Publicado em *Educação & Realidade* com autorização do autor e da Revista Inovação.

Antônio Candeias é professor Auxiliar no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, em Lisboa, e tem trabalhado sobretudo nas áreas de História da Educação e Política Educativa.

Endereço para correspondência:

ISPA — Instituto Superior de Psicologia Aplicada — CRL

Rua Jardim do Tabaco, 44

1100 Lisboa, Portugal.