

Projecto neo-liberal: a perversa recodificação dos significados e das práticas curriculares

João M. Paraskeva

Resumo:

Pese embora seja de bom tom destacarmos algumas notáveis formas de resistência, é inegável que vivemos uma época determinada por um vitorioso conjunto complexo de impulsos neoliberais. Irrefutavelmente, e no campo da educação e do currículo, um destes impulsos mais eficazes no seio da estratégia neoliberal tem sido, não necessariamente a sua capacidade de controlo do senso comum, mas precisamente a sua capacidade de uma reconfiguração profunda do senso comum. Este artigo tenta analisar esta forma hábil – contudo profundamente perversa e perigosa – de fazer políticas sociais, uma forma que interfere de uma forma preponderante no verdadeiro significado de determinados conceitos sociais. Em essência a vitória das políticas neoliberais não está dissociada da sua vitória na luta pelo domínio do senso comum.

Palavras-chave: Estado, Privado, Democracia, Neoliberalismo, Privatização, Eficácia, Inovação, Autonomia Curricular, Descentralização, Diversidade.

Abstract:

Neoliberal Project: A Perverse Recodification of Curriculum Meanings and Practices

Notwithstanding some noteworthy forms of resistance, it is undeniably that we are living under a set of complex neoliberal victorious impulses. Irrefutably, within education, in general and curriculum, in particular, one of the most effective impulses within the neoliberal strategy is, not necessarily its capacity to control the common sense, but precisely the capacity of a profound reconfiguration of such common sense. This paper tries to put forward an analysis over this wise way – yet extremely perverted and dangerous - of doing social policies, one that interferes quite dynamically within the very meanings of particular concepts. In essence, one must say that neoliberalism is winning since it is winning the struggle over the commons sense.

Key-words: State, Private, Democracy, Neoliberalism, Privatization, Efficiency, Innovation, Curriculum Autonomy, Decentralization, Diversity.

Introdução

O eterno triângulo da educação – o professor, o aluno e o currículo - continua a ocupar o território das polémicas em torno do campo curricular, que com o volver do milénio, cada vez mais se agudizam uma vez que não se consegue chegar a consenso sobre qual o conhecimento que realmente se deve transmitir. Com efeito, várias têm sido as reformas no sistema educativo e nenhuma delas consegue descodificar, via currículo, quais os conhecimentos que deve a escola transmitir.

1 - A crise do sistema educacional

O sistema educativo viveu sempre em crise uma vez que raramente se encontra em situações estáticas ou mesmo estacionárias, pulsando a um ritmo que não é inferior ao dos desafios que cada sociedade enfrenta. Daí que, segundo Veiga Simão, os sistemas educativos “felizmente estão sempre em crise e viverão sempre da reforma” não havendo assim uma reforma “pois ela é uma atitude permanente”¹. Assim, a crise, é inevitável, catalisadora e salutar tendo como génese as profundas transformações que experimenta a sociedade, sobretudo na época actual, onde as mutações epistemológicas são tão rápidas e efémeras “que tanto os conceitos, como os fonemas que dispomos para nos debruçarmos sobre essas mudanças se revelam ultrapassados”².

Hoje em dia, entrou-se “num período de forte contestação em educação”³ como consequência de um progresso social desenfreado que não foi devidamente acompanhado por uma melhoria substantiva das políticas sociais, empurrando a escola para uma situação de ruptura, culpabilizando-a dos grandes problemas sociais que têm caracterizado a sociedade. É “quase impossível não ouvir o ruído da crítica ao sistema educacional”⁴ que é tido como ineficiente e esbanjador. A escola e o sistema educativo no seu conjunto, como instâncias de mediação cultural [cultura enquanto espécie

¹ Simão, V. (1992) Debate. Comunicação sobre a educação e a Europa no horizonte dos anos 2000. In A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000. *Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação, pp., 92-94, p. 93.

² OCDE (1989) *O ensino na sociedade moderna*. Lisboa: ASA, pp., 194 -195.

³ Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, 181-200, p., 181.

⁴ Apple, M. (1999). Se avaliar o professor é a pergunta, qual é a resposta. In I. Veiga & M. Cunha (Orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus Editores, pp., 67-79

de denominador comum mental⁵] entre significados, sentimentos e condutas da sociedade⁶ não pode ser insensível às crises sociais.

A escola - *córdis* da sociedade - mexe-se, cresce perante e para a sociedade e, como salienta Rosa, “olhamos com grande expectativa para a escola esperando que ela resolva a crise”⁷, ou seja, organize-se a escola e tudo o resto se organizará por arrastamento⁸, ignorando-se que a educação, apesar de estabelecer uma relação dialéctica entre a possibilidade e a necessidade do cidadão é um fenómeno, só possível, nos limites impostos pela própria natureza do sujeito⁹.

É sobretudo com a modernidade uma filosofia apoiada numa metanarrativa assente num conjunto de verdades¹⁰ e orientada para a eficácia - um dos conceitos que, segundo Kliebard¹¹, se começa a cristalizar nos finais do século XIX – que as escolas entram no seu apogeu de ruptura, começando a ser interpretadas como símbolos por excelência do paradigma da eficácia, sendo conceptualizadas, no dizer de Hargreaves¹², como grandes fábricas com as características específicas de uma linha de produção: padrões de especialização, controlo centralizado, compartimentação e complexidade burocrática. A modernidade, na perspectiva de Simmel¹³, determina uma tensão entre o rápido desenvolvimento da ciência, tecnologia e conhecimento objectivo e a erosão do subjectivo e da cultura pessoal.

Tal situação de ruptura, experimentada pela escola e denunciada por vários autores¹⁴, repousa numa profunda crise do Estado providência e numa outra, porventura mais complexa, uma crise de identidade.

A construção da identidade de um indivíduo passa necessariamente e

⁵ Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

⁶ Perez Gomez, A. (1997). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. In In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

⁷ Rosa, R (1992) Debate. Comunicação sobre a situação actual, problemas e desafios do sistema educativo português. In A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000. *Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação, pp 143-144, p., 144.

⁸ Apple, M. (1996) *Cultural Politics and Education*. New York. Teachers College Press.

⁹ Ibáñez, R. (1989). Posibilidad y necesidad de la educación. In A. Masota et al *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykson, 375-378.

¹⁰ Lyotard, J-F. (1994) *A condição pós-moderna*. Lisboa; Grádiva.

¹¹ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum*. London. Routledge

¹² Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: critical teacher development in the postmodern age. In J. Smith (Ed.). *Critical discourse on teacher development*. London: Cassell.

¹³ Simmel, G. (1990) *The conflict in modern culture and other essays*. New York. Teachers College Press.

¹⁴ Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the "right" way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, 181-200, p., 181; Gimeno, J. (1998) Poderes Inestables en educación. Madrid: Morata; Torres Santomé, J. (1996) The presence of different cultures in schools: possibles of dialogue and action. *Curriculum Studies*, 4 (1), 25-41.

obrigatoriamente pelas carteiras de uma sala de aula, passa pelo currículo. Como assinala Torres Santomé¹⁵, a formação da cidadania, que desempenhou sempre um papel importante na construção dos modernos estados europeus, foi-se concretizando paulatinamente, impondo-se nos currículos nacionais com o intuito de conseguir, não só uma determinada unidade e coesão cultural, como também tecer uma rede de instituições que facilitaria a relação entre o Estado e os seus habitantes.

No entanto, esta problemática torna-se hoje muito mais complexa, uma vez que não colhe valorização significativa a não ser que relacionada numa perspectiva globalizante, sem contudo perder a sua dimensão nacional. No dizer de Sampaio¹⁶, à escola é agora cometida a tarefa de participar activamente na construção da cidadania europeia, tarefa árdua, sobretudo, numa época em que se cristalizou a mundialização do capital¹⁷. O estabelecimento deste novo padrão de planetarização da cidadania não tem sido uma questão pacífica, porquanto, segundo Chirot¹⁸, muitas das forças sociais que produzem as ideias através das quais as sociedades humanas interpretam e definem o seu modo de actuação, têm devotadamente resistido a este modelo de modernização, propondo caminhos de reorganização social que anulem os efeitos do capitalismo, do mercado e da industrialização.

É um desafio extremamente ambicioso, em que os recortes geográficos se diluem perante o poder soberano da história e cultura europeias, criando uma crise de identidade pela necessidade de uma recontextualização do nacional no global, sem que se destruam as “idiossincrasias” inerentes a cada país. A crise de identidade é assim uma crise de integração, de adaptação aos novos padrões, uma problemática de evolução, que, segundo Chirot¹⁹, se traduz numa complexa combinação de probabilidades e de decisões que funcionam de um modo cruel ao nível da sociedade, onde a escola ocupa um lugar preponderante na construção das novas políticas sociais confirmando-se como uma esfera política, devendo-se, portanto, lutar por ela nessa base²⁰. Em essência, e como salienta

¹⁵ Torres Santomé, J. (1997). Sistema escolar y atención a la diversidad: la lucha contra la exclusión. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

¹⁶ Sampaio, J. (1992). Política educativa : construção da europa e identidade nacional: Lisboa. *Conselho Nacional da Educação*.

¹⁷ Chesnais, F. (1998). A Mundialização do capital e as causas das ameaças de barbárie. In *O Livro negro do capitalismo*. Lisboa: Campo das Letras.

¹⁸ Chirot, D. (1996). *How societies change*. London: Pine Forge Press.

¹⁹ Idem: *Ibidem*.

²⁰ H. Giroux, (1992). *Border Crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, p., 152.

Fernandes²¹, é uma crise de incerteza ideológica que cria arbitrariedades e dificuldades nas escolhas das finalidades a seguir.

A época actual caracteriza-se não pelo determinismo, univocidade, síntese e simplicidade mas, sim, pelo indeterminismo, diversidade, diferença e complexidade²². Os meios de produção não são os recursos naturais ou o trabalho mas, sim, o conhecimento. O valor social é agora criado pela produtividade e pela inovação enquanto aplicações do conhecimento ao trabalho²³. Atravessamos uma época que tem como pano de fundo uma condição social, na qual a vida económica, política, organizacional e pessoal se estrutura em torno de princípios muito distintos dos que definiam a modernidade²⁴. As sociedades actuais dependem muito das destrezas ministradas ao indivíduo enquanto cidadão, sendo que o grande desafio para qualquer país reside na necessidade de aumentar o valor potencial daquilo que os seus cidadãos podem adicionar à economia global, desenvolvendo as suas destrezas e capacidades, melhorando os meios de relação entre tais destrezas e as dinâmicas de mercado²⁵. Uma época que assiste, sobretudo a partir da década de 60, a uma ingovernabilidade e uma crise forte de valores²⁶.

No entanto, Moreira²⁷ salienta que a crise fundamental do nosso tempo não é de identidade nacional, mas do Estado [providência] – uma criação humana, cultural e instrumental – que, segundo Estevão²⁸, se sentiu incapaz de acompanhar a evolução da sociedade e de satisfazer “as necessidades funcionais do próprio sistema económico e social”, confrontando-se com uma crise de legitimação que colocaria em causa não só os fundamentos da sua intervenção política como também do seu poder regulador.

O Estado providência – noção que, segundo Walker²⁹, se aplica a todas sociedades capitalistas avançadas e caracteriza-se, por um lado, pelas

²¹ Fernandes, M. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 9, pp., 7-32.

²² Rosenau, P. (1992). *Post modernism and the social sciences: insights, inroads, and instructions*. Princeton, Princeton University Press.

²³ Drucker, P. (1993) *Post capitalist society*. New York: Harper Business.

²⁴ Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell

²⁵ Reich, R. (1992). *Work of nations*. New York: Vintage Books

²⁶ Dubiel, H. (1993). *Que es neoconservadorismo?* Barcelona: Anthropos.

²⁷ Moreira, A. (1992). Política educativa: construção da Europa e identidade nacional: Lisboa. *Conselho Nacional da Educação*.

²⁸ Estevão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho, p. 57

²⁹ Walker, A. (1996). The Social construction of dependency in old age. In M. Loney; R. Boccock; J. Clarke; A. Cochrane; P. Graham & M. Wilson. *The State and the market*. London: Sage.

diferentes formas de intervenção do Estado no mercado privado para modificar ou transformar as condições sociais e, por outro lado, pela manutenção de determinados serviços sociais, tais como segurança social, habitação, saúde, etc. – surge como culminar de uma longa tradição do reformismo social orientado para a igualdade de oportunidades e para a protecção de determinadas realidades sociais como a pobreza, o desemprego, a terceira idade, a saúde etc.

A crise do Estado providência, que tem como agravante a subida dos preços do petróleo, repousa, segundo Lins³⁰, em quatro questões fundamentais: a queda de produtividade, a redução da taxa de retorno dos investimentos de capital, padrões de consumo abaixo das necessidades fordistas e o crescimento da inflação e que iriam impor uma nova ordem mundial.

O Estado providência [um conceito que se revela de um valor político extraordinariamente complexo³¹], legitimado pela expansão das políticas sociais, ou seja, pelo crescimento e êxito da democracia económica³², viria, com o período de recessão económica³³, a esgotar a sua fórmula política diluindo-se todas as suas potencialidades reformistas perante determinadas problemáticas sociais que começavam a multiplicar-se – evolução demográfica, recessão económica, dívida pública, desemprego, inflação e crise fiscal³⁴.

A esta crise não é alheia, segundo Fernandes³⁵, a mudança justificada pela crescente complexidade da sociedade e a necessidade de fundamentação, em bases mais sólidas, decisões cruciais para o indivíduo e para a sociedade. No fundo, o que está em causa são os princípios substantivos do Estado providência nomeadamente, a sua responsabilidade na manutenção de uma determinada guarida social mínima e a promoção de uma igualdade social, aquilo que Minford³⁶ denomina rede segura e equidade paternalista, respectivamente.

³⁰ Lins, H. (1993). A reestruturação económica mundial e o projecto neo-liberal para o Brasil. *Análise económica* 11.

³¹ Barry, N. (1999). *Welfare*. Buckingham. Open University Press.

³² Estevão, C. (1998) Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Braga: Universidade do Minho

³³ Afonso, A. (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.

³⁴ Estevão, C. (1998) Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Braga: Universidade do Minho

³⁵ Fernandes, M. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 9, pp., 7-32.

³⁶ Minford, P. (1996). The role of social services: a view from the new right. In M. Loney; R. Bocoock; J. Clarke; A. Cochrane; P. Graham & M. Wilson. *The State and the market*. London: Sage.

Nesta conformidade, e como refere Afonso³⁷, o Estado acaba por se ver envolvido numa crise estrutural – acumulação e legitimação³⁸ – que, como assinala Estevão³⁹, o incapacitou de satisfazer as necessidades funcionais do próprio sistema económico e social, remetendo-o para uma crise de legitimação que colocaria em causa os “fundamentos da sua intervenção política e do seu poder regulador e regulamentador das relações e dos conflitos sociais”. Instaure-se, assim, uma crítica permanente ao Estado providência oriunda “dos sectores liberais e conservadores que integram a chamada Nova Direita”⁴⁰.

Esta tentativa de legitimação do Estado cria “uma indefinição entre as dimensões de localização do poder e de assunção do poder”⁴¹ ambiguidade esta que tem-se revelado como uma das pedras angulares no debate sobre as políticas curriculares e que nos remete para a escola como um palco permanente de decisão tanto no quadro normativo dos textos curriculares, quanto no quotidiano das práticas escolares. A crise a que chegou a educação, a culpa não morre solteira. É o corolário da estratégia da Nova Direita que conseguiu sedimentar, ao nível do senso comum, a noção de que as escolas [públicas] são as principais responsáveis da crise económica actual. Vivemos uma época em que, segundo Apple⁴², se cristalizou a noção de que o que é público é mau e o que é privado é bom. Daí que, segundo Fernández⁴³, o sistema educativo tenha sofrido um processo de depreciação no que diz respeito à sua concepção e carácter de bem público.

No entanto, e segundo Gimeno⁴⁴, a assunção de que o público é mau e o privado é bom é errónea porquanto a comparação do sistema público com o privado implicaria, pelo menos, três premissas metodológicas básicas

³⁷ Afonso, A. (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.

³⁸ Viria a propósito cf. Maestre, A. (1993) Introducción. In Dubiel, H. *Que es neoconservadorismo?* Barcelona: Anthropos. O autor defende que a crise de legitimação significava na década de 60 uma das últimas esperanças da esquerda mundial para transformar o sistema capitalista.

³⁹ Estevão, C. (1998) *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho p., 57.

⁴⁰ Afonso, A. (1998), *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho p., 139

⁴¹ Pacheco, J. (1998). Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada. In *VIII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRESE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp., 42-46. O autor, utilizando o modelo conceptual proposto por Lundgren, avança como quatro modelos de análise das políticas curriculares. Centralista; descentralista; centralista e descentralista; descentralista e centralista.

⁴² Apple, M. (1996) *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.

⁴³ Fernández, M. (1997). Introducción. Escuela pública y atención a la diversidad. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. Escuela pública y sociedad neoliberal. *IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

⁴⁴ Gimeno, J. (1997). La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. Escuela pública y sociedad neoliberal. *IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

que não são cumpridas: analisar as condições sócio económicas dos alunos que se encontram em ambos os sistemas; essa comparação deveria basear-se numa avaliação que considerasse variáveis relacionadas com uma gama ampla de objectivos educativos, elementos materiais, humanos, técnicos e metodológicos; comparar ainda o rendimento escolar obtido.

Em síntese, a crise actual no sistema educativo não é [apenas] económica mas de identidade e do Estado providência, cuja necessidade de (re)legitimação passa pela redução dos seus limites, criando espaço às forças de mercado – desregulação e privatização – estratégia esta, algo contraditória, uma vez que, tenta um processo à partida quimicamente impossível: manutenção da acumulação de capital – conceito baluarte do capitalismo – e o reforço do padrão democrático, tudo isto vertebrado por uma gramática cultural e ideológica neo-liberal. No âmbito da educação, esta estratégia tem-se expressado através dos planos “choice” e “charter”, no fundo, uma estratégia de desmonopolização do Estado e de cristalização das reformas políticas capitalistas actualmente designadas, neo-liberais.

O novo modelo político e económico, fomentado pelas ideologias neoliberais, criou novas relações entre o Estado e os cidadãos questionando o Estado providência colocando em destaque os grupos económicos mais poderosos, com mega estruturas de comunicação ao seu serviço, a favor da minimização do papel dos governos e do Estado no que diz respeito às suas facetas de planificação, garantia e controlo das políticas sociais e económicas⁴⁵. O neoliberalismo constitui-se ainda como uma afronta a um grande quadro de representações sociais, onde a apetência inócua e global pelo lucro coloca em perigo "as necessidades culturais das comunidades específicas, a importância dos afectos humanos e laços tradicionais, o sentido da história como processo vivo, o enraizamento de homens e mulheres em lugares específicos"⁴⁶, em essência, a "preciosidade daquilo que não pode ser comprado nem vendido".

2 - A cristalização da reforma neoliberal

É através da escola que se irão reproduzir e perpetuar os padrões sociais preconizados pelos grupos socialmente mais poderosos.

Na linha da frente das políticas educativas e curriculares actuais,

⁴⁵ Torres Santomé, J. (1997). Sistema escolar y atención a la diversidad: la lucha contra la exclusión. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

⁴⁶ Eagleton, T. (1999). Burke e a benevolência. In M. Filomena Louro *et al* (orgs). *Inquérito à modernidade*. Centro de Estudos Humanísticos: Universidade do Minho, pp., 119-127, p., 121.

encontra-se a nova aliança de restauração conservadora⁴⁷ tendo como objectivo fundamental a modernização conservadora das políticas sociais e educacionais⁴⁸. Este movimento é liderado pelos neoliberais englobando ainda os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional⁴⁹.

Apesar das várias denominações com que é frequentemente tratado (Nova Direita, Neoliberalismo, Neoconservadorismo, Nova Aliança de Restauração Conservadora), podemos, no entanto, detectar neste movimento, duas tendências básicas nas correntes ideológicas que o fundamenta: uma liberal e outra conservadora. Segundo alguns autores⁵⁰, o neoliberalismo relaciona-se mais com conceitos como mercado, desenvolvimento tecnológico, e o neoconservadorismo com a aristocracia, autoridade, militarismo, valores religiosos. Ou seja, enquanto que o neoliberalismo se orienta por um Estado fraco, e uma racionalidade económica que é assegurada pela valorização do mercado, os neoconservadores preconizam um Estado forte e a valorização dos valores da família⁵¹, movimentos estes que se encontram numa continuada formação⁵² para conseguirem construir e manter um determinado padrão cultural e ideológico hegemónico.

Neste sentido, a Nova Direita reitera que a educação deve submeter-se a uma reforma administrativa, curricular e pedagógica que privilegie a eficácia e a produtividade otimizando os resultados educativos, numa estratégia em que o primado da gestão educativa se sobrepõe e dilui o da democratização autêntica. Daí que se intensifiquem, ainda que ao abrigo de retóricas de descentralização, participação e autonomia, os controlos administrativos e fiscalizadores sobre o trabalho dos professores e alunos com o intuito de aumentar a sua produtividade, assegurando-se assim, a eficácia nos resultados de acordo com os ritmos específicos do mercado, até

⁴⁷ Apple, M (1993) *Official knowledge; democracies education in a conservative age*. New York: Routledge; Apple, M, (1996) *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press; Apple, M, (1998) *Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way*. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, 181-200.

⁴⁸ Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Philadelphia: Open University Press.

⁴⁹ Apple, M. (1998) *Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way*. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, 181-200.

⁵⁰ Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985) *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge & Kegan Paul; Shapiro, S. (1990) *Between capitalism and democracy. Educational policy and the crisis of the welfare state*. New York: Bergin & Garvey Publishers.

⁵¹ Apple, M. (1998) *Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way*. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, 181-200.

⁵² Apple, M. & Oliver, A. (1996) *Becoming right: Education and the formation of conservative movements*. *Teachers College Record*, Volume 97 (3), 419-445.

porque, como assinalam Ball, Bowe & Gewirtz⁵³, o mercado é um mecanismo que produz os seus próprios compassos e a sua própria ordem. Para tal, e segundo Fernández⁵⁴, muito naturalmente se sedimentou a crença na qualidade e eficácia da gestão e resultados da iniciativa privada, conceitos estes, que passam a estruturar as políticas educativas e curriculares, as instituições escolares, os modelos e as práticas curriculares.

Quer como cultura de antecipação (neoliberalismo), quer como cultura de reacção (neoconservadorismo), a Nova Direita consegue diluir as suas contradições – por um lado, os neoconservadores mobilizam os argumentos da racionalidade economia neoliberal com o intuito de bloquearem a degradação dos valores tradicionais e da família e impõem padrões elevados, curricula e avaliações nacionais; por outro, os neoliberais restringem a escola à disciplina e regras do mercado, colocando-o como árbitro da meritocracia social capaz de (re)distribuir os recursos de acordo com esforço de cada um –, desacreditar a viabilidade da educação pública e despolitizar a educação tornando-a num produto a ser consumido de acordo com escolhas e opções específicas, tal como tem vindo a acontecer, em vários países, em finais do século XX, com os planos “choice” e “voucher”.

Todavia, segundo Ball, Bowe & Gewirtz⁵⁵, no âmbito das leis de mercado, as escolas não podem ser vistas como algo natural, desprovidas de uma planificação criteriosa. Pelo contrário, elas estão enquadradas e influenciadas por determinados objectivos políticos conservadores que retêm o controlo do sistema e impõem um mecanismo de indicadores de desempenho sobre as escolas, nomeadamente, avaliações nacionais, currículo nacional, fornecendo-se assim um apurado sistema de informação e conhecimento vital para os mecanismos de mercado, permitindo aos consumidores melhores escolhas orientando também as previsões da educação em ordem à consecução de melhores objectivos e propósitos, criando padrões específicos de individualização nas escolas que sistematicamente desfavorecem determinado grupo de alunos

Em suma, numa época em que o Estado providência revela incapacidade de liderança, o discurso da doutrina neoliberal tem forte

⁵³ Ball, S; Bowe, R., e Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice: self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press..pp., 13- 25.

⁵⁴ Fernández, M. (1997). Introducción. Escuela pública y atención a la diversidad. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

⁵⁵ Ball, S; Bowe, R., e Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice: self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press..pp., 13- 25.

incidência no fenómeno educativo e curricular, onde a autonomia, privatização, competitividade, descentralização e prestação de contas se tornam nos padrões dominantes, sobretudo nos Estados Unidos da América do Norte e Canadá (não esquecendo a Inglaterra), países que lideram a aplicação e difusão destas novas fórmulas de política e práticas educativas, as quais Portugal, como país periférico mas, mais do que nunca globaldependente, não se tem podido ser insensível. Vivemos uma época que, testemunha "vários movimentos reformistas visando a melhoria da qualidade da educação através de medidas descentralizadoras, autonomia crescente das escolas, envolvimento parental nas escolas e mais livre escolha"⁵⁶.

Na continuidade das políticas neoliberais, cujo grande objectivo visa a construção de uma nova ordem global⁵⁷, inicia-se em 1991, nos Estados Unidos da América do Norte, mais uma reforma escolar – aliás profundamente estrutural – com a implementação das “charter school”⁵⁸, entendida como um novo pulmão para a escola pública⁵⁹, que não se revelava eficaz no combate ao insucesso escolar.⁶⁰

Segundo o “AFT Report of Charter Schools Research Project”⁶¹, as reformas “charter” visam diluir a crise de confiança e credibilidade que se instaurou no sistema público de ensino, tornando as escolas mais inovadoras, mais responsáveis e objectivas nos seus resultados, catalisadoras e regeneradoras da melhoria do sistema público, criadoras de melhores oportunidades profissionais para os professores. Para tal, assinala o documento as escolas “charter” devem fundamentar-se em níveis académicos elevados e professores qualificados pautando-se por padrões de competitividade e eficácia. Estas instituições são, na verdade, laboratórios onde se testam novas ideias, novos métodos, onde se refinam novos modelos e estruturas de gestão.

⁵⁶ Marques, R. (1999). Currículo nacional e autonomia curricular: os modelos de E.D. Hirsh e Ted Sizer. In *Investigar e formar em educação*. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Volume 1, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp., 27-43., p., 33.

⁵⁷ A este respeito viria a propósito consultar a obra de Chomsky, N. (1999) *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.

⁵⁸ A primeira “charter school” surge no estado de Minesota, em 1991 (St. Paul’s City Academy) criada pelos próprios professores, que sentiam que a educação tradicional não se revelava eficaz no combate ao insucesso escolar.

⁵⁹ Manno, B., Finn, C., Bierlein, L. e Vanourek, G. (1998) *Charter Schools: Accomplishments and dilemmas. Teachers College Record*. Vol. 99, nº 3, 537-558.

⁶⁰ A national study of charter schools: executive summary (1998). Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C.: *United States Department of Education*.

⁶¹ AFT Report of Charter Schools Research Project. (1997) Washington, D.C.: *United States Department of Education*.

De acordo com estudos publicados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte⁶², constatamos que das 800 “charter school’s” que se encontram em funcionamento, cerca de 60% surgiram de raiz tendo como principais impulsionadores, os professores – que se opõem à burocracia vigente e ao modelo tradicional de ensino e entendem poder realizar projectos na educação de uma forma diferente –, os pais – que, insatisfeitos com o sistema escolar, lutam por uma melhor escola para os seus filhos – e organizações comunitárias sem fins lucrativos, que defendem um processo educativo que ministre mais destrezas técnicas e experiência.

Com base em inquéritos realizados, o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte⁶³ apurou 19 categorias sobre a razão pela qual eram fundadas as escolas “charter”: (1) a concretização de um ideal educativo; (2) maior autonomia sobre as questões organizacionais e governamentais; (3) servir uma população específica; (4) questões económicas; (5) conseguir o envolvimento e o compromisso dos pais; (6) atrair os alunos e os pais.

O projecto neoliberal, é implantado, no âmbito educacional nos Estados Unidos da América do Norte, através das escolas “charter”, que, segundo Vanourek, Manno, Finn e Bierlein⁶⁴, são o que há de melhor, em termos de reforma educativa e curricular, para crianças com péssimas experiências educativas, para as crianças em situação de risco e para evitar o abandono escolar, uma vez que se encontram estruturadas de acordo com os desejos dos professores, alunos, pais e comunidade, têm elevados standards educacionais, classes pouco numerosas, os professores sentem-se (re)dignificados. Ou seja, como assinalam os autores, as escolas “charter” conseguem responder ao desejo de reforma e de credibilização do sistema público de ensino injectando-lhe liberdade, escolha e prestação de contas conseguindo desta forma uma educação melhor. Criou-se, assim, nos pais, a sensação de que as escolas “charter” são a “última chance de reformar a educação. É fazer ou morrer”⁶⁵.

Também o Canadá não consegue constituir-se como excepção ao projecto neoliberal e assim, em 1994, surge a primeira legislação no estado

⁶² A Study of Charter Schools (1997). Washington, D.C.: United States Department of Education; Veja-se também: A national study of charter schools: executive summary (1998). Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C.: United States Department of Education.

⁶³ Study of Charter Schools: First Year Report (1997). Washington, D.C.: United States Department of Education.

⁶⁴ Vanourek, G., Manno, B., Finn, C., e Bierlein, L. (1997). Charter Schools in Action Project. Final Report, Part 1. Charter Schools as seen by those who know them best: Hudson: Hudson Institute.

⁶⁵ Vanourek, G., Manno, B., Finn, C., & Bierlein, L. (1997). Charter Schools in Action Project. Final Report, Part 2. The birth pains and life cycles of charter schools: Hudson: Hudson Institute.

de Alberta. Segundo o “Canada’s Charter School: Initial Report”⁶⁶, as escolas “charter” são autónomas e destinadas a realizar inovações no domínio organizativo e curricular com o intuito de melhorarem a aprendizagem dos alunos. No entanto, assinala o mesmo documento que a eficácia destas escolas depende fundamentalmente do clima regulador e da assistência técnica, que é da responsabilidade do governo.

Pelo que diz respeito à realidade portuguesa, e inserido no projecto de reforma neo-liberal, assistimos, hoje em dia, ao novo modelo de gestão, previsto pelo Decreto-Lei nº 115/A-98, de 4 de Maio, que estabelece os aspectos fundamentais para uma nova organização do sistema educativo impondo assim o regime de autonomia, administração e gestão da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este novo modelo, assente na autonomia e na descentralização – baluartes da nova organização educativa que se quer fomentadora da democracia, da igualdade de oportunidades e da qualidade – projecta para a escola um novo envelope estrutural (Fig. 1).

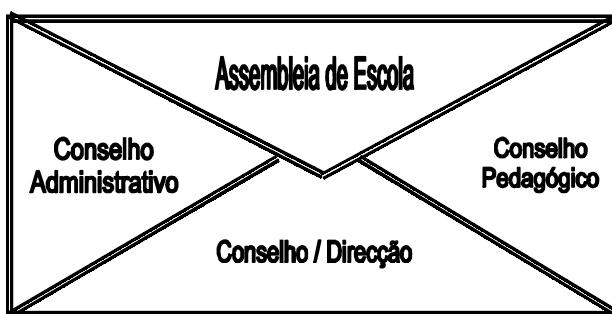


Figura 1. Novo Modelo de Gestão

É de acordo com este novo modelo – que designamos novo envelope ou pacote organizacional - que irá acontecer o que surge também previsto no Artigo 3º do referido Decreto-Lei: a autonomia da escola traduzida num determinado projecto de educativo, um regulamento interno e um plano anual de actividades. Deste novo formato estrutural para as organizações de ensino em Portugal, destacamos, entre várias questões polémicas, três que julgamos colocarem em causa não só o(s) princípio(s) subjacentes às próprias intenções que surgem vertidas no referido Decreto-Lei.

Em primeiro lugar, como aliás refere o Artigo 3º, a autonomia só é reconhecida à escola no “quadro do seu projecto educativo e em função das

⁶⁶ Canada’s Charter Schools : Initial Report. (1998). *The Society for the Advancement of Excellence in Education*. Alberta: Canadá.

competências e dos meios que lhe estão consignados”, e que no fundo são impostos pela administração central, desvirtuando-se, assim, a verdadeira essência da autonomia curricular.

Em segundo lugar, fica por explicar, também com clareza, quais os papéis dos professores, quais as suas responsabilidades nas tomadas de decisão sobre qual o conhecimento socialmente legítimo? Onde está a verdadeira autonomia curricular do professor se a este continua a estar confinado o papel de transfusão do conhecimento previamente seleccionado?

Em terceiro lugar, a avaliação parece continuar como um espaço mítico, ou seja, discute-se a autonomia e não se problematiza a avaliação. Ora, perante o quadro da autonomia, não se pode querer continuar a impor, dissimuladamente, a avaliação como um instrumento ortopédico - corrector e regulador - do sistema educativo. Assim, a avaliação (re)cristaliza-se no seu modelo tradicional apresentando algumas "modernizações" que, como refere Fernandes⁶⁷, correspondem a uma visão funcionalista facilmente desvirtuada pela sua obsessão pela eficácia. Tal como refere Gomes⁶⁸ as avaliações "não passam, frequentemente, de modernos oráculos de Cassandra, o que pode fazer da escola um espaço de competição e até de fraude, em que os valores defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos podem muito bem não passar de piedosas intenções, sem o menor efeito prático". A avaliação deve assumir-se como tributária de um conjunto de representações que permitam a (des)construção de uma visão socialmente crítica, garantindo assim as condições necessárias para a melhoria efectiva das práticas da sala de aula.

Em quarto lugar, este novo modelo não é uma proposta "in vitro". Ou seja, estamos perante um modelo teleguiado de gestão educativa, que promove uma autonomia virtual e simultaneamente subjuga os professores co-responsabilizando-os no cumprimento de um determinado projecto educativo.

Este novo modelo de gestão, ao criar espaço para tamanha indefinição, permite-nos denunciar que a lógica de selecção com muita dificuldade poderá ser substituída pela lógica da integração. É nesta conformidade que entendemos que a autonomia curricular será sempre territorializada e implementada nos limites geográficos impostos pela administração.

⁶⁷ Fernandes, M. (1997). O papel da avaliação no processo de decisão. In VIII Colóquio Nacional AIPELF. *A Decisão em Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp.54-60.

⁶⁸ Gomes, A. (1999). Da escola e do mito de fénix, em busca do(s) sentido(s) perdido(s). Lisboa: Didáctica Editora. p.60.

Em quinto lugar, a estratégia expressa no projecto social neoliberal, apesar de apelar às dimensões de descentralização, desconcentração, autonomia, integração, colegialidade e cooperação, não clarifica conceitos sociais vitais como liderança e parceria. A parceria, que foi uma das palavras mais propaladas na década de 90⁶⁹, surge numa dimensão política transmitindo a clara noção de uma colegialidade compulsiva. O novo modelo de gestão pode bem definir-se pelo legado do silêncio⁷⁰, uma vez que negligencia claramente a voz do aluno.

Em sexto lugar, o modelo em causa não consegue reunir argumentos sólidos que consubstanciem a equidade no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, e como refere Gomes⁷¹, "pensar-se que o problema da escola ou da organização dos conteúdos reside apenas na organização curricular" é uma "imperdoável ingenuidade".

No fundo, os modelos apresentados ("charter", nos Estados Unidos da América do Norte e Canadá, e novo modelo de gestão em Portugal), expressam a matriz do projecto reformador neoliberal, onde os discursos da autonomia, descentralização e privatização não constituem uma efectiva operacionalização das suas noções.

Em qualquer dos exemplos apresentados, constatamos que os aspectos substantivos das políticas educativas deixam de ser planificados de acordo com as necessidades do indivíduo e passam a submeter-se não só aos critérios de escolha, por parte dos pais, como também às tomadas de decisão do mercado. Constrói-se um mundo com base em classes com eficaz poder de escolha e de aquisição⁷² sob a batuta do mercado que quer deixar transparecer que é politicamente descomprometido.

Os governos conservadores, desde finais da década de 70, têm tido o propósito de "desestatizarem" os serviços educacionais como forma de garantirem uma maior escolha e diversidade⁷³. A privatização é um termo geral que se tem aplicado a um vasto número aparentemente dispar de políticas governamentais. Na educação, tanto nos Estados Unidos da América do Norte, Canadá e Inglaterra quanto em Portugal, o termo assumiu diferentes significações – instalando-se uma compreensível

⁶⁹ Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school*. Buckingham: Open University Press.

⁷⁰ Rudduck, J. (1999) Teacher practice and the student voice. In M. Lang; J. Olson; H. Hansen & W. Bünder.(eds.) *Chabging Schools/Changing practices. Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Louvain: Garant, pp., 41-54.

⁷¹ Viria a propósito desta temática Cf. Gomes, A. (1999) *Da escola e do mito de fénix, em busca do(s) sentido(s) perdido(s)*. Lisboa: Didáctica Editora, pp., 49-75.

⁷² Honderich, T. (1990) *Conservantism*. London: Hamish Hamilton.

⁷³ Chitty, C. (1997). Privatisation and Marketisation. *Oxford review of education*, Vol. 23 (1), pp. 45-61.

confusão no domínio público - sem que no entanto os propósitos do projecto neo-liberal sejam distintos.

Quer através de programas de escolha – caso dos Estados Unidos da América do Norte e Canadá – quer através do novo modelo de gestão – caso de Portugal – o projecto de reforma neoliberal que, no fundo, impõe a cada escola a construção da sua identidade própria (no caso português, através da elaboração de um projecto de escola) dando expressão à sua autonomia mais não é do que uma crença na conversão do Estado em Estado mínimo⁷⁴ e uma fé profunda na matriz do mercado que consegue criar, ao nível do senso comum, uma recodificação perigosa dos discursos e das práticas educativas e curriculares.

3 - A (re)codificação do discurso e das práticas curriculares

O êxito do projecto neoliberal deve-se sobretudo à sua política de acção ao nível do senso comum – e nisto muito contribuíram, e têm ainda contribuído, os *mídia* – conseguindo fabricar paulatinamente uma “Estadofobia” no cidadão comum, chegando-se a confundir conceitos básicos que devem sedimentar qualquer sociedade, como, por exemplo, o conceito de instituições de bem público. A escola – tal como a saúde, a água e a electricidade, ao deixar de ser monopólio do Estado – não deixa de ser um bem público, e será sempre nessa base que deve estar o objecto da sua dialéctica, tal como aliás, o faz o mercado. De entre os conceitos, que gradualmente foram adquirindo novos significados e que norteiam o projecto neoliberal, destacamos os seguintes:

Em primeiro lugar, o conceito de inovação. De facto, o projecto neoliberal é uma antecipação aos receios da inovação. As pressões dos vários agentes do sistema educativo – ou seja, os prenúncios de uma eminente inovação – foram reconvertidos num projecto de reforma que, muito embora percorra a vasta partitura das preocupações dos agentes educativos, surge composta pela administração e tem como maestro o mercado.

Em segundo lugar, o conceito de democracia, que se esgotou como conceito social e se transformou [pacificamente] num conceito económico. O actual modelo político democrático é visto como uma marionete manipulada pelos grandes e influentes interesses de grupos económicos, emergindo um capitalismo ainda mais selvagem consolidado pelo condicionamento do Estado a acordos supranacionais que, no âmbito

⁷⁴ Gimeno, J. (1997) Gimeno, J. (1997). La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. Escuela pública y sociedad neoliberal. *IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

educacional – e não só - obrigam o Estado a encaminhar-se para políticas de desregulação delegando no mercado o compasso do percurso civilizacional⁷⁵. Isto mais não é do que diluir, ou tornar limitados, os espaços de discussão crítica sobre o conhecimento, as destrezas e os valores que devem as escolas, através do seu currículo, veicular, continuando-se, assim, a legitimar uma sociedade erguida na envolveria de desigualdades selvagens⁷⁶. A democracia, como destaca Apple⁷⁷, transforma-se em prática de consumo.

Em terceiro lugar a problemática da autonomia curricular. Tal como nos Estados Unidos da América do Norte – onde não são as pessoas no Departamento de Educação do Texas que estabelecem as leis e os regulamentos, os quais são conceptualizados pelas pessoas em Washington⁷⁸ – também em Portugal, o novo de gestão traduz-se numa autonomia que é doada com condições⁷⁹, o que na verdade, nos remete para um paradoxo: é que a autonomia, como aliás salienta Barroso⁸⁰, é um conceito construído social e politicamente, pela interação de diferentes actores organizacionais numa determinada escola. A autonomia expressar-se-á como uma mais valia social se, tal como destaca Morgado⁸¹, se assumir como um suporte devidamente territorializado e privilegiado das práticas curriculares quotidianas. Tal como refere Hypólito⁸², a autonomia, ao abrigo da óptica neo-liberal, limita-se apenas à descentralização de determinados processos pedagógico-administrativos todavia regulados por dinâmicas e mecanismos definidos em outras instâncias.

No entanto, só numa primeira análise é o que a minimização e o abstencionismo do Estado pode traduzir-se numa maior autonomia e numa maior liberdade do cidadão. Ao intervencionismo do Estado contrapõe-se

⁷⁵ Torres Santomé, J. (1997). Torres Santomé, J. (1997) Torres Santomé, J. (1997). Sistema escolar y atención a la diversidad: la lucha contra la exclusión. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

⁷⁶ Kozol, J. (1991) *Savage inequalities*. New York: Crown.

⁷⁷ Apple, M. (1998) Freire, neoliberalismo e educação. In M. Apple & A. Nóvoa (orgs.). *Paulo Freire: Política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 21-46.

⁷⁸ Vanourek, G., Manno, B., Finn, C., e Bierlein, L. (1997). Charter Schools in Action Project. Final Report, Part 3. Charter Schools as seen by those who know them best: Hudson: Hudson Institute.

⁷⁹ Morgado, J. (1998). *A (des)construção da autonomia curricular*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).

⁸⁰ Barroso, J. (1998). Descentralização e Autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Educação e Sociedade. Escola e parcerias educativas*. nº 14, 32-58.

⁸¹ Morgado, J. (2000) Indicadores de uma política curricular integrada. In J. Pacheco (org.). *A integração curricular*. Porto: Porto Editora (no prelo)

⁸² Hypólito, H. (1999) Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In I. Veiga & M. Cunha (orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus Editora, pp., 81-100.

agora o monopólio do mercado. A subjugação ao mercado não será menos maligna do que a que existia em relação ao Estado até porque, como assinala Bobbio⁸³, de nada vale ter liberdade perante o Estado e não conseguir tê-la em sociedade, ou seja, de nada vale ter liberdade política se não a consegue socialmente.

Em quarto lugar, a questão da eficácia, que surge subjugada à problemática dos "standards" de ensino, retórica que tem trespassado as agendas educativas, sobretudo neste final de século. O conceito de "standard", como refere Ravitch⁸⁴, transporta uma significação dual: por um lado, é um objectivo – o que deve ser feito –, por outro lado, é uma medida de progressão em ordem a esse objectivo – a melhor forma de o concretizar –, ou seja, a utilidade dos "standards" de ensino depende da consecução da sua própria dualidade conceptual.

A polémica criada em torno dos "standards" de ensino emerge quando estes surgem perversamente ancorados aos *curricula* e avaliação nacionais. Assim, o seu conceito surge adulterado [intencionalmente] e, ao invés de melhorarem a qualidade de vida do cidadão, tal como defende Ravitch⁸⁵, apenas, segundo Bowles⁸⁶, servem as necessidades de uma sociedade desumanamente industrializada, comburando o individualismo, legitimando e consolidando ainda os mecanismos de controlo social.

Subjacente à retórica dos "standards" de ensino surge, o fio de prumo social determinado pela eficácia [do produto] consubstanciada por aquilo que Collins⁸⁷ denomina teoria funcional técnica do ensino, continuando as instituições educacionais a desempenhar um papel importante como agentes de controlo social, de transformação cultural e de selecção social⁸⁸.

Apesar de concordarmos com Ravitch⁸⁹ quando se refere aos "standards" como algo imperioso à sociedade sem os quais a vida seria caótica, perigosa e imprevisível, o facto é que têm contribuído para a

⁸³ Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós – ICE de La Universidad Autónoma de Barcelona.

⁸⁴ Ravitch, D. (1995). *National standards in america education. A citizens guide*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

⁸⁵ Ravitch, D. (1995). *National standards in america education. A citizens guide*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

⁸⁶ Bowles, S. (1977). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. In J. Karabel e A. Halsey (Eds.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

⁸⁷ Collins, R. (1977). Functional and conflict theories of educational stratification. In In J. Karabel e A. Halsey (Eds.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

⁸⁸ Williamson, B. (1974). Continuities and discontinuities in the sociology of education. In M. Flude e J. Ahier (Eds.). *Educability, Schools and Ideology*. London: Croom Helm.

⁸⁹ Ravitch, D. (1995). *National standards in america education. A citizens guide*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

sedimentação da selectividade ideológica e cultural do sistema educativo⁹⁰, selectividade esta realizada na base do conhecimento a ser transmitido, e que tem apenas servido os interesses políticos e culturais dos movimentos conservadores⁹¹.

Em quinto lugar, a descentralização, que não constitui o lugar até então ocupado pela centralização, nem tão se revela como ponto de chegada de um processo que teve as suas origens no modelo tradicional centralista, que, por mecanismos contingentes e históricos⁹², se revelaria caduco. Pelo contrário, a tentativa de ruptura com as amarras do centralismo organizacional não consegue traduzir-se numa efectiva descentralização até porque esta continua fundamentada numa ideologia administrativa que lhe impossibilita uma alteridade teórica. Assim, subjacente à dicotomia "centralização-descentralização", encontra-se solidamente imbricado o conceito de policentralização⁹³, ou seja, ao invés de uma descentralização pouco mais se consegue do que a criação, nefasta, de várias ilhas de poder regulador que irão coexistir no sistema educativo, sedimentando-se uma multiplicidade de dependências, tornando ainda mais pesada a máquina burocrática garantindo-se também a (re)legitimação do Estado. Deste modo, o Estado, ao (des)policentralizar, garante o exercício do seu poder por controlo remoto⁹⁴ e legitima a autonomia como um conceito muito mais político e ideológico do que educacional⁹⁵.

Em sexto lugar, a noção de diversidade. Esta surge com um dos conceitos que mais têm arbitrado as tensões e os conflitos políticos no seio das sociedades contemporâneas. A retórica do projecto neoliberal constrói-se na base da diferenciação cultural, diferenciação essa que deve ser respeitada pelos currículos. Comunicamos, tal como salienta Stark⁹⁶, perante um conjunto de representações que nos mantêm unidos na diversidade. É da diversidade que extrapolamos para a unidade. No entanto, a existência de um currículo nacional – ou até de uma muito polémica flexibilização curricular sem que se definam previamente o conjunto de

⁹⁰ Hooper, E. (1997). A typology for the classification of educational systems. In In J. Karabel e A. Halsey (Eds.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

⁹¹ Apple, M. (1996). Being popular about national standards: a review of national standards in american education. *Education Policy Analysis*, 4(10), 1-6.

⁹² Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, 181-200.

⁹³ Barroso, J. (1996). Introdução. In J. Barroso e J. Pinhal (Orgs.). *A Administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

⁹⁴ Ball, S. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

⁹⁵ Chorão, M. (1998). Comentário. *Educação e Sociedade. Escola e parcerias educativas*. Nº 14, 63-75.

⁹⁶ Stark, W. (1962). *The fundamental forms of social thought*. London: Routledge & Kegan Paul.

aprendizagens mínimas comuns – perverte todo o ideário diferenciador. Como refere Ball, Bowe & Gewirtz⁹⁷, de modo algum o currículo comum pode-se encontrar minimamente relacionado com as preferências de toda a clientela. Assim, o currículo assume-se como um coador da diversidade cultural e, como refere Apple⁹⁸, o currículo comum não consegue expressar os desejos, aspirações, ideais e padrões das classes menos favorecidas da sociedade. O currículo comum transporta consigo a falácia da hipótese de existência de uma consensualidade em redor daquilo que se poderiam entender como as pedras-de-toque de uma determinada cultura comum. Ora, cultura e consenso são dois conceitos contraditórios; a cultura vive em conflito, reflecte conflitos⁹⁹.

A problemática de um currículo nacional não está apenas relacionada com os objectivos da educação e com o seu lugar na sociedade, mas também com a coerência orientadora no decurso do seu processo de desenvolvimento. O currículo nacional tem tanto de racionalista quanto de simplificador, abrindo-se assim condições para um currículo alternativo, que deve ser muito mais abrangente e menos prescrito, assente em objectivos muito amplos em vez de se basear num determinado número de conteúdos vazados em disciplinas específicas e que são arbitrariamente seleccionadas.

Em sétimo lugar, a privatização, que mais não é do que a construção de um mercado "sui generis" para educação – serviço público, gestão privada – com o intuito de criar uma máscara de despolitizada para o sistema educativo, em que este, como assinalam Gaziel & Warnet¹⁰⁰, evolui de um serviço público conduzido por profissionais para um serviço de mercado controlado por clientes.

Subjacente à retórica do mercado, encontra-se uma intencionalidade ideológica e política poderosa e não econômica, estratégia esta que se insere no projecto neoliberal com o objectivo de individualizar cada vez mais os papéis dos agentes substantivos no processo educativo¹⁰¹. O mercado surge, assim, como um eufemismo¹⁰², que consegue correlacionar uma nova

⁹⁷ Ball, S; Bowe, R., e Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice: self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press.

⁹⁸ Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teacher College Press.

⁹⁹ Saramago, J. (1999). Cultura: um consenso impossível. In J. Saramago. *Folhas políticas, 1976-1998*. Lisboa: Caminho, pp., 105-109.

¹⁰⁰ Gaziel, H. & Warnet, M. (1998). Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille. Paris: PUF.

¹⁰¹ Dale, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. In *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 2, 109-139.

¹⁰² Angus, L. (1994). Sociological Analysis and Education Management: the social context of self managing school. *British Journal of Sociology*. Vol. 15, Nº 1, 79-91.

realidade hegemónica – liberalismo e centralismo – necessitando-se do sistema educativo como espaço propício para a sedimentação dos seus padrões¹⁰³, ou não fosse a escola um aparelho ideológico do Estado¹⁰⁴.

Por último, a questão da qualidade de ensino, um tema também profundamente complexo, porque intimamente relacionado com os fins perspectivados pela escola, com as políticas educativas e curriculares de cada país, com o perfil de homem e de sociedade e ainda com os valores subjacentes ao sistema educativo. Segundo Mortimore¹⁰⁵, a qualidade deve promover o progresso dos alunos num amplo campo de conquistas intelectuais, sociais e morais tendo em conta o nível sócio-económico de cada um. Ou seja, a qualidade deve maximizar as capacidades da escola na consecução desses padrões. Muito pelo contrário, assistimos, sim, a um discurso de qualidade vergado pela mola das leis de mercado que tem como alvo o consumidor e a satisfação do cliente¹⁰⁶, e não uma qualidade orientada para as necessidades dos alunos¹⁰⁷, e que esta, sim, contribuiria para o bem-estar das sociedades humanas¹⁰⁸.

Ora, a recodificação destes discursos remeterá fatalmente para práticas distintas que nada terão a ver com a verdadeira essência dos conceitos. Assim, as práticas curriculares ao abrigo destes conceitos recodificados serão verdadeiras caricaturas da verdade educativa numa e para uma sociedade democrática, criando ambiguidades complexas, frustrações e desinteresse ao nível dos demais agentes educativos.

A recodificação surge, assim, como comprovação de que as políticas curriculares devem ser interpretadas como um texto e como um discurso¹⁰⁹. Como texto, uma vez são sempre contestadas e encontram-se sempre em transformação, apresentando-se sempre numa estado de “vir a ser”, de “ter sido”, de “nunca ter sido” e de “não ser exactamente o que se lê”. Conforme qualquer texto, a pluralidade de leitores produz necessariamente uma pluralidade de leituras¹¹⁰. Como discurso, uma vez que conduzem as análises para o que está feito ou poderá vir a ser realizado, desviando-nos

¹⁰³ Woods, P., & Bagley, C. (1996). Market Elements in a public service. An analytical model for studying educational policy. *Journal of Educational Policy*, Vol. 11, Nº6, 641-653,.

¹⁰⁴ Althusser, L. (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.

¹⁰⁵ Mortimore, J. (1991). *The use of performance indicators*. Paris: OCDE.

¹⁰⁶ Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling Research. Theory and practice*. New York: Cassell.

¹⁰⁷ Reynolds, D. (1991). *School effectiveness in secondary schools*. Edinburgo: SCREE.

¹⁰⁸ Beck, C. (1990). *Better schools: a values perspective*. London: The Falmer Press.

¹⁰⁹ Paraskeva, J. (1999) O currículo como prática de significações. Comunicação apresentada no IX Colóquio da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa. (policopiado).

¹¹⁰ Codd, J. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3(5), 235-248.

daquilo que Ozga¹¹¹ denomina grande quadro, impedindo-nos, desta forma, de identificarmos as construções políticas e os poderes exercidos através da produção da verdade e do conhecimento como discursos.

Daí que Ball¹¹² entenda as políticas curriculares como produtos canibalizados de múltiplas, embora circunscritas, influências e agendas, isto é, revelam uma negociação e uma convivência “ad hoc” com o Estado.

A escola, quer monopólio do Estado, quer desregulada pelo privado, continuará sofredora de instrumentos essenciais na liderança por uma sociedade melhor, até porque quer o Estado quer o privado devem ser entendidos como um processo de concentração das diferentes espécies de capital, processo este que os legitima. O projecto neoliberal mais não é do que uma modernização de padrões substantivos tradicionais, que se sedimenta numa alteridade de conceitos e consequentemente de práticas curriculares.

No fundo, e como salienta Waters¹¹³, o movimento reformador das escolas tem feito muito pouco para conseguir atenuar a produção de desigualdades, e a reprodução das injustiças sociais nas escolas. A ideologia que tem influenciado os movimentos de reforma tem impedido a consumação do ideal de igualdade, e a anulação da estratificação das classes sociais. São necessários esforços profundos e participados que obriguem a uma reconsideração crítica não só do papel da investigação nas ciências sociais, centrando-se quer no propósito democrático da educação como um bem público, quer nos verdadeiros problemas dos programas e das práticas curriculares que têm, com eficácia, inibido a consecução dos ideais substantivos de uma sociedade democrática.

4 - Considerações finais

Não há uma fórmula única para qualquer reforma que se pretenda efectuar no sistema educativo. No entanto, isto não impede a certeza de algumas convicções pelo qual todo e qualquer processo de reforma se deve nortear, nomeadamente; a reforma deve basear-se num compromisso pela igualdade; na defesa de níveis elevados a serem atingidos por todos os alunos; no reconhecimento das reais necessidades da sala de aula, centrando-se nas verdadeiras necessidades de alunos e de professores; deve envolver parcerias entre alunos, professores, pais e comunidade;

¹¹¹ Ozga, J. (1987). Studying education through the lives of policy makers. In S. Walker & L. Barton (Eds.). *Changing Policies. Changing teachers*. Milton Keynes. Open University Press.

¹¹² Ball, S. (1994). *Educational Reform. A critical and post-structural approach*. Philadelphia: Open University Press.

¹¹³ Waters, G. (1998). Critical evaluation for education reform. *Educational Policy Analysis Archives*, Nº 3, V. 6 (20), 1-36.

perspectivar o currículo como um *continuum* de tomadas de decisão; na melhoria da formação profissional dos professores; deve criar condições para a colegialidade e inovação; na reforma da administração; na assunção e na defesa da escola como um bem público; na reformulação não só da forma mas também dos conteúdos escolares; na diversidade cultural existente; na coragem de manter o que está bem e melhorar apenas o que está mal; num processo participativo; na luta pela defesa de um padrão cultural e ideológico comum mínimo que crie espaço à alteridade.

Ora, é precisamente isto que a privatização das escolas não consegue fazer. Ignora a escola como um envelope social que tem uma matriz muito mais alargada do que a que nos é fornecida pela racionalidade económica. A reforma do sistema educativo não pode assentar apenas na desmonopolização do papel do Estado e na subjugação das escolas ao mercado. Até porque, nesta nova dicotomia “dinheiros públicos – gestão privada” continua por se discutir uma questão ancestral que, pela sua complexidade, continua a ser adiada: qual o conhecimento mais valioso a ser veiculado pelas escolas.

No fundo, a linguagem do conservadorismo e os padrões do livre mercado não conseguirão produzir cidadãos virtuosos nem tão pouco empresários de sucesso. Esta visão obsoleta continua a encorajar apenas a selecção dos que já são socialmente favorecidos para escolas mais privilegiadas reforçando as divisões e os insucessos da educação no século XX¹¹⁴. O sistema de mercado é guiado pelo interesse próprio: interesse próprio do consumidor, os pais escolhem as escolas que lhes garantam o máximo de benefícios para os seus filhos e interesse próprio do produtor, a escola, ou os órgãos de gestão tomando decisões políticas que assegurem a sobrevivência das suas instituições no mercado privado¹¹⁵.

O projecto neoliberal é tão maligno quanto as crises do padrão pós-moderno, gerando, segundo Pérez Gomez¹¹⁶, uma ambiguidade que deriva da matriz sócio-económica do mercado e que se caracteriza pelos seguintes aspectos: a promoção paradoxal do individualismo exacerbado e da conformação social; ecletismo acrítico e imoral expresso num pensamento único e débil; individualização e debilitação da autoridade; importância transcendental da informação como fonte de poder; obsessão pela eficácia

¹¹⁴ Tomlinson, S. (1994). Introduction: educational reforms - ideologies and visions. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press, pp., 1- 9.

¹¹⁵ Ball, S; Bowe, R., & Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice: self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press .pp., 13- 25.

¹¹⁶ Pérez Gómez, A. (1997). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. In In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

como objectivo prioritário da vida social; mito da ciência; concepção a-histórica da realidade; império do efêmero num paraíso de mutações constantes; a urgência e consolidação de movimentos alternativos.

O projecto neoliberal, mais do que adiar a reforma dos conteúdos, mais do que hipotecar a problematização do conhecimento a ser ministrado nas escolas, delimita o campo em que essa análise acontece. Assim, tanto o conhecimento, quanto as formas de experiência mais valiosas para os alunos¹¹⁷, continuam a ser representações conseguidas e extraídas nos limites [máximos] impostos.

A problemática do conhecimento não se consegue discernir com base em reformas lineares e simplistas. O projecto neoliberal, por conveniência, não consegue criar espaço [natural] para uma discussão aberta e salutar sobre o conhecimento socialmente válido, porventura a gênese de toda a problemática educacional e isto porque, como assinala Boomer *et al*¹¹⁸, em essência, esta polémica assenta em três aspectos cruciais intimamente relacionados: um sistema educativo que, de um modo geral – sobretudo em quase todos os países ocidentais – se caracteriza por uma subordinação face aos mitos educacionais da sociedade (dignificados e convertidos em teorias nas universidades); os professores sujeitam-se aos mitos do sistema (rarefazem os mitos em programas curriculares, manuais, testes estandardizados e exames públicos); e os alunos sujeitam-se aos professores que coreografam todos os mitos em disciplinas, cada género educacional com os seus próprios rituais, linguagem, sequências e ambientes e cada um com o seu próprio valor (por exemplo, a física clássica vale muito mais, em termos sociais, que arte popular ou o "punk rock", ou ainda a educação sexual).

Se privatizar fosse a solução, as escolas teriam sido sempre um bem público sem nunca terem sido públicas e, provavelmente, hoje estaríamos numa outra plataforma de problematização. No entanto, continuamos ainda a lutar por uma educação justa e igual, atributos, aliás, que não são visíveis no projecto neoliberal¹¹⁹, numa altura em que assistimos a uma tentativa de monopolização do monopólio ou, dito de outro modo, à mercadorização de instituições.

Independentemente da sua fundamentação social, económica, cultural, política, ideológica e religiosa, a educação deverá ser sempre um

¹¹⁷ Beyer, L. & Liston, D. (1996). *Curriculum in conflict*. Social visions, educational agendas and progressive school reform. New York: Teachers College Press.

¹¹⁸ Boomer, G; Lester, N.; Onore, C, & Cook, J. (1992). *Negotiation the curriculum*. London: The Falmer Press, p. 5.

¹¹⁹ Tomlinson, S. (1994). Introduction: educational reforms - ideologies and visions. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press.,pp., 1- 9.

propósito público ou, então, estará [sempre] em causa a própria essência da democracia. No entanto, ao abrigo do projecto neoliberal, embora as escolas sejam potencialmente espaços viáveis para a consecução da prática democrática, o facto é que os seus processos e resultados têm reproduzido e difundido padrões de desigualdade e injustiça social que se haviam proposto atenuar, na base de uma reconversão de determinados conceitos que se vão paulatinamente sedimentando ao nível do senso comum.

João M. Paraskeva é professor da Universidade do Minho, Portugal. Honorary Fellow no Department of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies, Universidade de Wisconsin-Madison de 2000 a 2003. Co-editor da Colecção “Educação e Currículo” na Editora Didáctica – Portugal e co-editor da revista ‘on line’ ‘Currículo sem Fronteiras’ – Revista para uma Educação Crítica e Emancipatória www.curriculosemfronteiras.org; Tem vários artigos e livros publicados. É membro da American Education Research Association e da American Education Studies Association.

E-mail: paraskeva@iep.uminho.pt

Artigo recebido em março/2003
