

# SERÁ A EDUCAÇÃO A “CULPADA”?<sup>1</sup>

*Luiza Cortesão\**

\*Professora emérita e investigadora – Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Universidade do Porto. Presidente – Instituto Paulo Freire de Portugal.  
[cortesão@fpce.up.pt](mailto:cortesão@fpce.up.pt)  
Porto [Portugal]

## RESUMO

Neste texto, analisam-se dois tipos diferentes de críticas que, em épocas distintas, foram e são feitas ao papel que se admite ser desempenhado pela escola na sociedade. Referem-se algumas das características dessas críticas, que são bastante divergentes, relacionando-as com os diferentes contextos económicos e políticos em que foram (e são) produzidas.

## PALAVRAS-CHAVE

Diversidade. Educação. Eficácia. Mal-estar educativo. Reprodução social.

<sup>1</sup>N. Ed.: a revisão ortográfico-gramatical procurou manter a estrutura lingüística do original do português lusitano.

CORTESÃO, Luiza.  
Será a educação a “culpada”?  
*EccoS – Revista Científica*, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 23-40, jun. 2005. 228 p. ISSN 15171949.

## À guisa de preâmbulo

O processo educativo esteve, em tempos, e volta a estar, na actualidade, crescentemente “debaixo de fogo”, sendo-lhe atribuídas responsabilidades de muitos dos problemas que se fazem sentir na sociedade.

E sobre que tipo de escola incidem essas críticas que, embora coincidam numa apreciação negativa, o fazem de forma tão (des)coincidente?

Se tomarmos como objecto de apreciação a escola portuguesa, mas numa análise que, em muitos aspectos, poderá ser também adequada a outras realidades educativas, é preciso, antes de mais, referir que, em Portugal, a educação se encontra, ainda hoje, numa situação bastante peculiar. No contexto de um país situado na semiperiferia europeia, saído só há cerca de 30 anos de uma ditadura que considerava a educação do povo como um processo potencialmente ameaçador, a educação não foi nem incrementada nem influenciada, nas suas características, pelo interesse e consequente empenho no desenvolvimento que as sociedades de “bem-estar” da Europa do Norte lhe dedicaram no pós-guerra.

E assim aconteceu que o último quartel do século XX veio encontrar Portugal com uma taxa de iliteracia muito elevada e com uma escolaridade, teoricamente obrigatória, só de quatro anos, que nem sequer era realmente cumprida, sobretudo nos meios não urbanos. Foi só na fase final da ditadura, com Marcelo Caetano, que a escolaridade passou a ser oficialmente de seis anos e, posteriormente, de nove anos, já depois de 25 de abril de 1974, quando verdadeiramente explodiu o interesse pela educação (CORTESÃO, 2000). A escola de massas, como se pode ver, começou muito tardiamente a ter existência em Portugal, e só recentemente foram criados mecanismos que pressionam grupos social e culturalmente mais distantes do contexto educativo a frequentarem realmente a escola. Poderá admitir-se que esse acelerado e importante estabelecimento de uma real escolaridade obrigatória estará, de certo modo, relacionado também

(paradoxalmente) com algumas situações que terão de ser consideradas negativas. Pode, na verdade, admitir-se que esse advento acelerado da escola de massas se traduziu, na prática, também por um processo de massificação do ensino. Como o termo “massificação” indica, todos os grupos, agora obrigados a ir à escola e a quem, aparentemente, foi oferecida uma igualdade de oportunidades de acesso, continuaram a ter diferentes oportunidades de sucesso. Isso porque, como é sabido, em processos de massificação do ensino se oferece a todos idênticas abordagens dos processos educativos, não importando quais sejam as características socioculturais e económicas dos alunos que estão integrados no processo educativo. Crianças e adolescentes de meios suburbanos degradados, de meios rurais profundos, meninos ciganos que dantes dificilmente iriam à escola, todos são agora obrigados por lei a frequentá-la, do mesmo modo que as crianças e adolescentes de classe média e média alta de meios urbanos, em função dos quais a escola se tinha organizado.

As socializações primárias desses diferentes grupos são, como é evidente, muito diversificadas. Para muitos deles, os saberes, os valores, as experiências vivenciadas, até o momento que entram na escola (que os obriga a lá estar), não são, como diz Philippe Perrenoud (1984), “escolarmente rentáveis”. Por outras palavras, a escola geralmente não aproveita, não valoriza, muitas vezes rejeita e até penaliza (classificando de inaceitáveis) as experiências, comportamentos e até os saberes de muitos desses alunos. O processo de re-contextualização, a entrada da instituição educativa de que fala Bernstein (1975) é assim, para esses grupos, de uma violência tal que a maioria ou não gosta da escola, ou desiste e/ou reprova. Esses alunos sentem-se mal, num ambiente que percebem ser-lhes adverso e cujas regras desconhecem.

Como se pode ver, para esses alunos portugueses, cujas características são crescentemente diferentes, revela-se ser urgente a importância de diferenciar o ensino, embora seja de salientar que se defende que tal processo

terá de ser levado a cabo sem que isso signifique uma perda de qualidade das aprendizagens nem, sobretudo, a separação dos alunos em algo de parecido com as *filières* francesas. Mas o problema é que essa situação, já de si complexa, está a complicar-se cada vez mais. Na verdade, Portugal, que desde há longos anos tem sido um país de onde partem emigrantes procurando melhores condições de trabalho e de vida, passou a ser também cada vez mais procurado por ondas sucessivas de migrantes vindos de diferentes partes do mundo: africanos das antigas colónias portuguesas, indianos, brasileiros, chineses e, mais recentemente, de diferentes países do leste europeu. E, embora o re-agrupamento familiar esteja ainda insipiente, a diversidade actualmente existente nas escolas é também influenciada por esses processos de imigração.

## O “mal-estar educativo”

Oferecer um ensino uniforme a diferentes grupos socioculturais portugueses e a uma significativa diversidade de nacionalidades e etnias traduz-se assim por uma diminuição, para muitos, das probabilidades de êxito. Essa distância entre o que escola oferece e exige e o que é significativo para os alunos aumenta e, naturalmente, o seu mal-estar também, quando trabalham numa instituição que lhes é estranha e de que não descortinam o interesse das exigências a que são submetidos. Numa sociedade que, ela própria, se vai tornando cada vez mais violenta, os alunos sentem-se mal, não gostam de estudar, vivem e criam, para além de problemas de sucesso, situações de desobediência, até de violência, numa escola que obstinadamente continua idêntica ao que era, quando o grupo que a frequentava era quase exclusivamente da classe média e média alta, urbana.

Por sua vez, os professores também se sentem mal. Não foram socializados, nem enquanto alunos, nem quando receberam formação profissional,

de uma forma que os tornasse capazes de lidar com essa diversidade, com essa turbulência. Desapareceu, realmente (ou diluiu-se), em grande parte das instituições educativas, o público com que estavam habituados a trabalhar e que era um público garantido, submisso, ordeiro, disponível para cumprir as exigências que lhes são postas pelo currículo oficial.

Criado que está, no interior, e também no exterior das escolas, um contexto educativo diferente e com problemas, é bastante evidente a necessidade de se procurar entender o que se passa em cada nova situação que se enfrenta e, ao mesmo tempo, de tentar encontrar formas adequadas (muito provavelmente novas) de enfrentar problemas, também novos, com que todos, nas escolas, se vão confrontando.

É por isso legítimo questionar as afirmações de alguns comentadores de que a resposta aos problemas sentidos actualmente na escola residiria numa maior exigência, portanto em avaliações mais duras, e, numa maior ênfase, na imposição de disciplina, esforço e trabalho duro que os alunos deverão fazer e que eram as estratégias a que se recorria na escola tradicional.

Sempre houve problemas e dificuldades de co-existência entre gerações, portanto entre alunos e professores. Mas as questões que actualmente se põem ao nível do processo educativo parecem, realmente, assumir contornos de uma maior gravidade.

Para além dessa diversidade, com que é preciso saber lidar, a escola confronta-se agora também com outras questões que lhes são exteriores, mas que podem interferir no seu trabalho. Trata-se, cada vez mais, de situações de diversão nem sempre legítimas, e mesmo de formações, ofertas de aprendizagens mais ou menos válidas, que são, por vezes, extremamente aliciantes para as crianças e os jovens que a elas têm acesso. Não será assim muito difícil de admitir que, ou o que acontece na escola passa a ser interessante e significativo para aqueles que a frequentam, ou ela está gravemente ameaçada na sua própria existência (CORTESÃO, 2002).

## **Pesquisa em educação, uma possibilidade a explorar?**

É assim, nesse contexto, que a pesquisa em educação se apresenta como uma possibilidade interessante a explorar. No presente caso, está-se a fazer referência não só à pesquisa desenvolvida por teóricos (por exemplo, sobre as análises do currículo, políticas educativas etc.), mas também àquela pesquisa aparentemente simples que, sem grandes pretensões, o professor poderá desenvolver no seu quotidiano de trabalho. Esta tem lugar quando há uma tentativa de produzir conhecimento sobre os alunos com quem se trabalha e quando, ao conhecê-los, tenta ser capaz de valorizar certos conteúdos, de recorrer a metodologias diferenciadas e produzir materiais adequados, que possam tornar o processo de ensino-aprendizagem interessante e significativo para os alunos.

Por outro lado, as pesquisas em educação poderão assumir um carácter de análise desocultadora de significados, por vezes bem pouco explicitados, e também ter um carácter de intervenção, quando se procura agir no (e com) o processo de ensino-aprendizagem contra orientações hegemónicas que roubam espaço de intervenção aos actores sociais envolvidos (STOER; CORTESÃO, 1999).

Curiosamente, apesar dos problemas consensualmente reconhecidos, a investigação em Ciências Humanas e, particularmente nas Ciências da Educação, é, em muitas situações, alvo de críticas e fortemente prejudicada, não só porque é considerada “dispensável”, mas sobretudo porque, frequentemente, não são bem aceites as posturas críticas que assume em face das orientações que, no actual contexto, tendem a tornar-se hegemónicas no processo educativo (por exemplo, preocupações dominantes em normalizar, seleccionar e competir). Reflectir, compreender, desocultar, tentar ir à raiz dos problemas parece assim assumir contornos de um trabalho simultaneamente arriscado, mas aliciante e necessário.

Quando se reflecte sobre educação, como é bem sabido, é impossível deixar de reconhecer que interesses em jogo e em consequência de opções tomadas na esfera económica, bem como as decisões políticas a elas estreitamente ligadas, influenciam o carácter dos acontecimentos que têm lugar nos processos educativos. Essa relação, porque muito apoiada, em consequência de múltiplos estudos que foram feitos em diferentes enquadramentos teóricos, sobretudo ao longo do século XX, foi assumindo progressivamente contornos de um “dado adquirido” que, portanto, já não vale a pena discutir. Aquilo a que, porém, se foi também assistindo, ao longo dos tempos, foi a ocorrência de significativas alterações das interpretações que foram sendo feitas quanto à natureza das relações que se admite sejam estabelecidas entre essas diferentes esferas.

### Que possíveis interpretações?

A escola, que anteriormente fora descrita como um espaço/tempo de felicidade, carinho, alegria e crescimento – numa leitura romanesca, que Fernando Pessoa (1945, p. 56) descreveria como sendo de um “[...] era então feliz? Não sei: fui-o, outrora, agora [...]” –, passou a ser objecto de leituras diferentes. Ela foi vista, ora como espaço neutral onde se processariam situações de aquisição de conhecimentos cuja importância social era considerada inquestionável como local de desenvolvimento de capacidades, ora como instituição funcional a um necessário desenvolvimento da sociedade e instrumento possibilitador de fenómenos de ascensão social, ora ainda como instituição que, naturalmente, e de forma considerada defensável, procedia à selecção dos mais aptos para diferentes ocupações e/ou diferentes estatutos profissionais e sociais. Mas também foi denunciada como instituição que, embora pretendendo ser vista como entidade que oferece a todos uma igualdade de oportunidades, ocultamente funcionaria como reprodutora da estrutura social (BOURDIEU; PASSERON, 1972) e como “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1980).



Ainda noutro tipo de leitura, a educação foi vista também como possível espaço emancipatório e de *empowerment* de minorias (FREIRE, 1967, 1972; GIROUX, 1986; SLEETER, 1990). E, por último, não se pode deixar de fazer referência às críticas de que a escola é, com frequência, actualmente, alvo. Segundo essas, a instituição educativa é um local onde se trabalha mal, em que os alunos não são preparados para enfrentar as dificuldades que irão encontrar na sua vida de adultos que se desejam integrar na sociedade e no mercado de trabalho.

Essas foram algumas das hipóteses explicativas das funções da educação que, como se pode ver, são bem diversificadas. Elas resultaram de sucessivas interpretações que foram sendo atribuídas a finalidades (explícitas ou ocultas) que se pretendia atingir pelos processos educativos e todas são apoiadas por trabalhos já muito conhecidos. Não será, portanto, intenção do presente texto analisar nem sequer recordar essas teorias, que, como se disse, visavam interpretar finalidades a atingir pela educação. A intenção, no cenário da relação com estruturas que a enquadram e transcendem, consiste simplesmente em considerar aspectos mais críticos, relativos a possíveis “funcionamentos” que terá a educação no quadro de diferentes modos de organização económica, actualmente em contextos de globalização, por meio de uma reflexão que permitirá, de certo modo, voltar a sublinhar a existência de relações entre a educação e os contextos históricos, económicos e políticos que a enquadram.

## **Em que contexto científico e económico surgem essas acusações feitas à escola?**

Repare-se então que, entre as diferentes formas de interpretar o papel da escola, e a que atrás se faz referência, poucas são as que a acusam de ser uma instituição cujos efeitos se podem considerar insuficientes, ou mesmo questionáveis. Uma delas é, como se viu, decorrente dos traba-

lhos desenvolvidos pelos teóricos da “reprodução” que denunciaram e evidenciaram os mecanismos, geralmente não explícitos, segundo os quais a escola acabaria por contribuir para a manutenção da estrutura social. E, de acordo com esse tipo de interpretação, ela fá-lo-ia, embora tentando legitimar as suas formas de actuação, quando pelas regras que a regem, pelas finalidades que pretende atingir, pelos saberes que valoriza e pelos que se recusa a aceitar e integrar, logo à partida, oferece menores probabilidades de sucesso aos grupos minoritários e maiores oportunidades de sucesso aos socialmente já favorecidos.

Ora, como se viu, e se irá agora salientar, paradoxalmente, pela apreciação feita num quadro bem diferente, a educação é também, presentemente, e com frequência, acusada de não desenvolver as competências necessárias para um “desejável” desempenho de funções consideradas indispensáveis à sobrevivência no mundo actual. E ela é assim posta em causa, porque se entende que “perde tempo” com propostas educativas que não são consideradas eficazes e rentáveis, que não dão a ênfase necessária à aquisição dessas competências agora consideradas muito importantes como, por exemplo, as competências técnicas. Ela é ainda criticada por não desenvolver preocupações com a competitividade e com atitudes pragmáticas em face do desempenho que seriam imprescindíveis para uma formação considerada de qualidade para o mundo actual.

As duas posições a que se acaba de fazer referência têm de comum o fazer acusações à educação. Mas, como é evidente, trata-se de acusações que parecem bastante antagónicas. Uma foi desenvolvida, como é de todos conhecido, sobretudo nos anos 70 e seguintes, por exemplo (e só a título de exemplo) nos trabalhos clássicos de Bourdieu e Passeron (1972), Bernstein (1975), Althusser (1980), Bowles e Gintis (1977). Estava-se, então, num contexto de expansão económica, de modernidade e de desenvolvimento da industrialização. Nesse contexto, tornou-se muito importante para a pesquisa o facto de por meio dela se denunciar o papel

e os mecanismos pelos quais, de forma não explícita, a escolarização, ao oferecer, aparentemente, igualdade de tratamento, favorecia afinal os mais bem situados social e economicamente e dificultava o sucesso a grupos minoritários. Por outras palavras, denunciava-se a contribuição da escola para a manutenção da estratificação social, portanto, a garantia de manutenção do necessário contingente de mão-de-obra barata e, simultaneamente, de um número menor de pessoas com formação superior que iriam constituir as diferentes elites.

No entanto, outro tipo de acusação, que se desenvolveu sobretudo no fim do século XX, e também na actualidade, ao contrário, insurge-se, como se viu atrás, contra o que classifica de ineficácia da escola para responder, como deveria, às exigências do funcionamento social, particularmente às necessidades do mercado de trabalho. Verifica-se que a escola, professores e investigadores passaram a ser os “bodes expiatórios” dos problemas sociais existentes.

### **Por que terão a pesquisa e a prática educativa passado a ser, recentemente, os “bodes expiatórios” de todos os problemas?**

Como é natural, à formulação de perguntas que envolvem grande complexidade não podem corresponder tentativas de respostas simples. Neste caso, poderão adiantar-se duas possíveis ordens de factores (que estão, provavelmente, relacionados), embora com eles não se pretenda esgotar o leque de componentes que contribuem para essa situação. Em primeiro lugar, será necessário não esquecer que, actualmente, se está a verificar uma crise ou mesmo, em certos aspectos, a falência de muitas instituições que, até agora, de forma diversificada, têm colaborado de maneira significativa para uma socialização habitualmente desejada pela sociedade. Assim, exige-se cada vez mais da escola que colmate os espaços educativos potencialmente vazios que vão surgindo: na verdade, verifica-se que está

em crise a família, tal como era concebida (em termos da organização e funcionamento), e à qual se atribui habitualmente um papel fulcral na educação; estão em crise muitas das igrejas de diferentes orientações; está a desaparecer o serviço militar obrigatório, que normalizava todos os rapazes, mas que progressivamente agora vai atingindo cada vez menor quantidade de jovens. Resta, então, a escola como instituição que, ao contrário, de maneira crescente, atinge agora um maior número de crianças e adolescentes e que o faz durante cada vez mais tempo. Nessas circunstâncias, surgem, como possível solução das questões difíceis de resolver, as actuações das instituições educativas. Em consequência, crescentemente com a sua acção, atribui-se-lhes obrigações de (para além da aquisição de saberes considerados fundamentais) desenvolver, por exemplo, competências técnicas e outras, de fazer educação para a cidadania, de proceder à educação sexual, fazer a prevenção de doenças e de toxicodependência, desenvolver a preparação para preservar o ambiente etc. E todas estas exigências são feitas a uma escola que, como acaba de ser referido, debate-se com um clima e com trabalhos de crescente complexidade.

Por outro lado, há que sublinhar outro aspecto (ou talvez simplesmente um outro lado) do contexto actual.<sup>2</sup> Anos após o fim da Segunda Grande Guerra, passado que foi o período em que o desenvolvimento económico parecia muito seguro e portanto tranquilizante, em que as globalizações pareciam, para muitos, desafiantes e promissoras, em que as formas de organização do capitalismo da modernidade se enraizavam e ganhavam força, começaram, mais recentemente, a surgir os primeiros sinais de alarme. As nuvens da tempestade acastelavam-se no horizonte. É que a crise da modernidade estava a anunciar-se, com o surgimento de diversos problemas sociais e económicos cada vez mais difíceis de enfrentar. No contexto actual da “modernidade desordenada”, como alguns lhe chamam, ou da “modernidade tardia” como é designada por outros, essas crises sociais e económicas de diferentes naturezas são agora iniludíveis.

<sup>2</sup>Esta questão foi mais desenvolvidamente tratada em trabalhos anteriores pelo que aqui só é referida muito sumariamente (CORTESÃO, 2002).

É nesse contexto que a educação foi ficando, progressivamente, “debaixo de fogo”, como no início deste texto se referiu. Não se poderá esquecer que a escola, como também se disse anteriormente, debate-se com problemas crescentes, sendo, portanto, cada vez mais vulnerável. O “mal-estar” de alunos e professores está claramente instalado e as complexidades do trabalho a desenvolver são cada vez maiores.

Por outro lado, a pesquisa em educação torna-se também cada vez mais incómoda porque se recusa a adotar, nas suas análises, juízos de valor emitidos a partir do senso comum (como o fazem, frequentemente, os “analistas” na comunicação social) e ousa tentar entender a raiz dos problemas.

Afirma-se, em muitas instâncias de poder, que, entre outras coisas, o contexto geral da economia exige, para combater os sintomas de crise com que ela se debate, que os jovens sejam informados, eficazes, flexíveis, empreendedores e competitivos, sem considerar que a população que está agora escolarizada mudou dramaticamente de características e de interesses. Num texto anterior, afirmou-se

O objecto de ira das preocupações neoliberais, bem como a preocupação com o fortalecimento de uma escola meritocrática parece assim ser, nos dois casos, independente das características das situações educativas sobre que incide. Parece voltar-se simplesmente *contra a contribuição não suficiente de todo o sistema educativo para o aumento de eficácia e para a competitividade*, isto é, para o facto de os seus resultados não serem directamente instrumentais para as necessidades actuais da economia capitalista [...] A “histeria política” de que fala Elliott abate-se sobre a educação, *tentando encontrar nela um bode expiatório para problemas que, afinal, parecem ser de origem bem mais complexa e que são aqueles com que a globalização das economias se debate actualmente.* (CORTESÃO, 2002, p. 51-52 – grifos nossos).

## Onde têm origem esses dois tipos de acusação?

Recorde-se que, como foi apontado, se está a tentar pôr lado a lado os dois diferentes tipos de críticas negativas que foram e continuam sendo feitas à educação. Ora, ao proceder a esta comparação, outro aspecto sobre o qual também se torna interessante reflectir consiste em identificar a origem desses dois tipos de críticas a que se acaba de fazer referência.

No caso da crítica à escola como sendo uma instituição que contribui para manter a estratificação social e que, por isso, favorece a manutenção (ou até o agravamento) das desigualdades sociais, a denúncia teve origem no interior do campo educativo, por parte dos investigadores que buscam descodificar significados de textos orientadores e de práticas, procurando ver para além das aparências. É preciso não esquecer que, nos enunciados explícitos de intenção que constavam e constam dos documentos orientadores de políticas educativas, é sempre afirmado claramente (numa tentativa de legitimação) que a escola deseja e se obriga a oferecer a todos condições de igualdade de acesso, possibilidade de ascensão social e melhores condições de vida. Evidenciar que a escola é, afinal, reprodutora representa, assim, uma denúncia e, note-se, uma denúncia que parte do interior do campo educativo, cujo significado profundo contém indícios de um anúncio.

No caso das acusações que mais recentemente, com frequência, são feitas à escola, responsabilizando-a pelas dificuldades com as quais o actual capitalismo desordenado crescentemente se debate (porque não contribui como deveria ser para formar pessoas competentes, competitivas, cujo trabalho seja eficaz e rentável), a origem das críticas é diferente. Elas vêm do exterior do campo educativo, de entidades e estruturas que transcendem, enquadram e procuram influenciar o campo educativo. Nesse caso, quem é acusado de dificuldades socioeconómicas sentidas no actual quadro de um capitalismo desordenado, são não só as escolas (com os seus alunos e

professores, a sua organização curricular, o seu clima de permissividade, o “facilitismo”, a sua não-exigência de um trabalho duro e esforçado), mas também os investigadores. Estes, que antes eram os denunciantes, são agora os mais culpabilizados, porque nessa perspectiva a pesquisa educativa não produz nada de útil, nada de funcional à resolução de problemas sentidos na esfera económica. Professores e investigadores que, anteriormente, eram olhados como recursos e até como potenciais “entidades messiânicas” (ELLIOTT, 1998) de quem se esperava uma significativa contribuição para a resolução de problemas sociais, são agora olhados como sendo, eles próprios, “o problema”. Foram assim encontrados os “bodes expiatórios” da crise pelo que, com ligeireza, são acusados da ocorrência de problemas de que não são evidentemente responsáveis, já que a origem desses problemas parece estar no modelo económico que os gera e que, enquanto modelo, é apresentado e defendido como o único em nome da “realidade”.

Embora seja arriscado fazer mais interpretações das diferenças que se acabam de apontar, e que são relativas à origem das críticas feitas à escola, pode-se talvez admitir que, em qualquer dos casos, as referidas acusações parecem partir de entidades que sentem a presença de situações ameaçadoras: no primeiro caso, os investigadores sentem-se atingidos pelo uso ocultado, mesmo sub-reptício, da escola para a manutenção da estratificação social; no segundo, atrás referido, em que as críticas que se fazem ouvir são mais recentes e mais insistentes, é um modelo de organização económica que, sentindo a crise, se vê também ameaçado.

Só que, no primeiro caso, a ameaça sentida parece situar-se mais no campo científico e ideológico, não afectando directamente os interesses de quem faz a denúncia. No segundo, porém, as críticas que, vindas de fora, incidem sobre a escola relacionam-se com interesses ameaçados do grupo a que pertence quem as formula.

## E agora?

Não é intenção deste texto discutir o futuro da escola. No entanto, é tão doloroso àqueles que trabalham em educação “vestir a pele” do tal “bode expiatório” que não é fácil terminar sem acrescentar qualquer coisa mais. E o que será talvez possível dizer, no final deste texto, mesmo que muito brevemente, é que por um lado se recusa aceitar que escola, professores e investigadores sejam os culpados de problemas sociais existentes e que claramente os transcendem; por outro, também é forçoso reconhecer que é necessário que a actual escola mude, mas que mude não recorrendo a fórmulas antigas de funcionamento (mais selectividade, mais disciplina, mais “exigência”) que já provaram não ser formas adequadas de actuação. A educação terá de mudar no sentido de estar atenta à população que tem dentro de portas, propondo e desenvolvendo actividades que sejam tão significativas e interessantes que os alunos se empenhem no seu próprio desenvolvimento e aquisição de conhecimentos ao conseguir descortinar o sentido e a importância de se esforçarem para adquiri-los. É necessário que a escola não se preocupe só em preparar os alunos para o futuro, mas que estimule a possibilidade de que, no seu interior, ocorram, com intensidade e em usufruto de uma cidadania vivida, todos os momentos possíveis de desenvolvimento de infâncias e de adolescências tão breves quanto vulneráveis, únicas e preciosas.

### IS EDUCATION THE “GUILTY” ONE?

#### ABSTRACT

Two different kinds of negative criticism concerning the role of school in society are analysed in this paper. Some features of these quite opposite critics are described and related with different economic and political contexts where they were (and are) produced.



**KEY WORDS**

Diversity. Education. Educative distress. Efficacy. Social reproduction.

**Referências**

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1980.

BERNSTEIN, Basil B. *Class, codes and control*. v. 3. London/Boston: Routledge/Kegan Paul, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (s/d.). *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Lisboa: Vega, 1972. 304 p. (Coleção Universidade, v. 1).

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. IQ in the US class structure. A statical analysis. In: KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. *Power and ideology in Education*. New York: Oxford University Press (OUP), may 1977. 672 p. ISBN 0195021398.

CORTESÃO, Luiza. *Escola, sociedade, que relação?* 3. ed. Porto: Afrontamento, 2000. 220 p.

\_\_\_\_\_. *Ser professor: um ofício em vias de extinção?* São Paulo: Cortez, 2002. 128 p. ISBN 8524908688.

ELLIOTT, John. Living with ambiguity and contradiction: the challenges for educational research in positioning itself for the 21<sup>st</sup> Century. European Conference for Educational Research (ECER), Ljubljana, 11 sep. 1998. *Anais*. Ljubljana, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1972. 264 p.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. Lisboa: Dinalivro, 1967.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

PERRENOUD, Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Droz, 1984.

PESSOA, Fernando. *Poesia*. 2. ed. Lisboa: Confluência, 1945.

SLEETER, Christine E. *Empowerment through multicultural education*. Albany: State University of New York Press, 27 nov. 1990. ISBN 0791404439.

STOER, Stephen Ronald; CORTESÃO, Luiza. *Levantando a pedra*. Da Pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.