

EDUCAÇÃO REALIDADE

26(1):59-92
jan./jul. 2001

CURRICULUM.COM:

a extrema-unção (neoliberal) à escolarização pública

João M. Paraskeva

RESUMO – *Curriculum.com*: a extrema-unção (neoliberal) à escolarização pública. O compasso das políticas educativas e curriculares contemporâneas tem sido profundamente determinado (muito embora não sem resistências) pelo ritmo imposto pelas doutrinas neoliberal e neoconservadora que, entre outras coisas, não só têm contribuído para a trivialização da necessidade de se compreender e, por isso mesmo, defender a educação como um bem público, como também, por consequência, têm vindo, de uma forma muito hábil, a colocar em causa a própria noção de escolarização. O trabalho a seguir expõe algumas das mais recentes, preponderantes (e perigosas) propostas educativas e curriculares do projeto neoliberal, com destaque especial para o *homeschooling*, tentando analisar alguns perigos que advêm da implementação de tais propostas.

Palavras-chave: *restauração conservadora, Estado, mercado, descolarização, desigualdade.*

ABSTRACT – *Curriculum.com*: the (neo-liberal) extreme unction to public schooling. The pace of contemporary educational and curricular politics has been increasingly determined (albeit not without resistance) by the rhythm imposed by neo-liberal and neo-conservative doctrines which, among other things, have not only contributed to the trivialization of the necessity to understand, and thus defend, education as a public good, but has also, consequently, put into question, in a very effective way, the actual notion of schooling. This article was designed around some of the more recent dominant (and dangerous) educational and curricular proposals of the neo-liberal project, with special emphasis given to home-schooling, while, at the same time, analyzing some of the risks that come from the implementation of those same proposals.

Key-words: *conservative restoration, State, Market, deschooling, inequality.*

A crise no sistema educativo

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 a dos desafios que cada sociedade enfrenta. A crise é, assim, inevitável, catalisadora e salutar tendo como gênese as profundas transformações que experimenta a sociedade, sobretudo na época atual, onde as mutações epistemológicas são tão rápidas e efêmeras “que tanto os conceitos, como os fonemas de que dispomos para nos debruçarmos sobre essas mudanças se revelam ultrapassados” (OCDE, 1998, p. 194-195). A idéia de mudança é assim transversal ao sistema educativo.

Como destaca Apple (1999a, p. 85) “a educação não existe à margem da sociedade” e, hoje em dia, entrou-se “num período de forte contestação em educação” (Apple, 1998b, p. 181) 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” (Apple, 1999b, p. 67), que é tido como ineficiente e esbanjador. A escola e o sistema educativo no seu conjunto, como instâncias de mediação cultural [cultura enquanto espécie de denominador comum mental (Stenhouse, 1997)] entre significados, sentimentos e condutas da sociedade (Pérez Gómez, 1997) não pode ser insensível às crises sociais. A escola – *córdis* da sociedade – mexe-se, cresce perante e para a sociedade e, como salienta Rosa (1992, p. 144), “olhamos com grande expectativa para a escola esperando que ela resolva a crise”, ou seja, organize-se a escola e todo o resto se organizará por arrastamento (Apple, 1996), ignorando-se que a educação, apesar de estabelecer uma relação dialética entre a possibilidade e a necessidade do cidadão é um fenómeno, só possível, nos limites impostos pela própria natureza do sujeito (Ibáñez, 1989). Fato é que a crise que o sistema educativo atravessa “permite-nos pensar, com profunda apreensão na hipoteca do futuro de milhares de jovens” (Paraskeva & Morgado, 2001).

É sobretudo com o pensamento moderno e suas metanarrativas, assentadas num conjunto de verdades (Lyotard, 1994) e orientadas para a eficácia – um dos conceitos que, segundo Kliebard (1995), começa a se cristalizar nos finais do século XIX – que as escolas começam a ser interpretadas como símbolos por excelência do paradigma da eficácia. As escolas são conceitualizadas, no dizer de Hargreaves (1995), como grandes fábricas com as características específicas de uma linha de produção: padrões de especialização, controle centralizado, compartimentação e complexidade burocrática. A modernidade, na perspectiva de Simmel (1990), determina uma tensão entre o rápido desenvolvimento da ciência, tecnologia e conhecimento objetivo e a erosão do subjetivo e da cultura pessoal.

Tal situação de ruptura, experimentada pela escola e denunciada por vários autores – entre outros, Apple (1998b; 2001a), Gimeno (1998) e Torres Santomé (1996, 2000, 2001b) – repousa numa profunda crise do Estado-providência e numa outra, porventura mais complexa, a crise de identidade intimamente relacionada com os princípios iníquos de redistribuição.

A construção da identidade de um indivíduo passa necessária e obrigatoriamente pelas carteiras de uma sala de aula, passa pelo currículo. Como assinala Torres Santomé (1997), 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 a numa perspectiva globalizante, sem contudo perder sua dimensão nacional. No dizer de Sampaio (1992), à escola é agora atribuída a tarefa de participar ativamente na construção da cidadania europeia, tarefa árdua, sobretudo, numa época em que se cristalizou a mundialização do capital (Chesnaïs, 1998). De acordo com Husson (1996, p. 119), a mundialização não só “tende a dissolver a unidade constitutiva do Estado e do capital nacional”, em que os produtos, para utilizar uma expressão *Petrelaniana*, são cada vez mais extraterritoriais, como também faz com que as fronteiras do próprio Estado se tornem fluidas. Progressivamente, prossegue o Husson (1996, p. 119), o Estado vai ficando impossibilitado de desenhar qualquer (tipo de) política, “contentando-se em tornar o seu território mais atrativo”, a um tecido económico denso. Daí que, segundo Lafontaine (*apud* Giddens, 2000, p. 15), a globalização deva ser percebida como o amplo resultado de decisões políticas para desregular o mercado. Como resultado, acrescenta o autor, a economia mundial tornou-se uma “economia de cassino”, em que o cidadão comum não consegue jogar.

O estabelecimento deste novo padrão de planetarização da cidadania não tem sido uma questão pacífica, porquanto, segundo Chirot (1996), muitas das forças sociais que produzem as idéias através das quais as sociedades humanas interpretam e definem o seu modo de atuação, têm devotadamente resistido a este modelo de modernização, propondo caminhos de reorganização social que anulem os efeitos do capitalismo, do mercado e da industrialização. A título de exemplo, destacamos o Fórum Social Mundial realizado na cidade de Porto Alegre, no Brasil, em 2001, um encontro contra-hegemónico que, nas palavras de Chomsky (2001, p. 1), “proporciona uma oportunidade sem precedentes para a união de forças populares dos mais diversos setores nos países ricos e pobres”.

Como assinalam Gandin & Hypólito (2001), existe um consenso de que nos encontramos perante um generalizado processo de globalização que inclui

aspectos sociais, culturais, econômicos, ambientais, étnicos e obviamente educacionais”. Nesta perspectiva que, para os autores, a educação tem desempenhado um papel preponderante, tanto no sentido de contribuir para a construção de uma hegemonia ideológica conservadora, quanto no de reforçar movimentos contra-hegemônicos. Há, no fundo, que lutar para que os benefícios da globalização – que até são muitos – se encontrem ao alcance de toda a sociedade.

Na verdade, o que está em causa não é propriamente a globalização em si, até porque ela trouxe consigo aspectos muito positivos. O que está em causa é o modo como tem vindo a ser pervertida e utilizada, participando da saga de injustiça e de desequilíbrios sociais perpetuando assim as políticas segregadas de redistribuição e de reconhecimento. É neste sentido que deve ser problematizada a globalização.

Estamos perante 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 redistribuição, de reconhecimento, de integração, de adaptação e participação na construção dos novos padrões, uma problemática de evolução que, segundo Chirot (1996), se traduz numa complexa combinação de probabilidades e de decisões que funcionam de um modo cruel no âmbito da sociedade, onde a escola ocupa um lugar preponderante na construção das novas políticas sociais, confirmando-se como uma esfera política; deve-se, portanto, lutar por ela nessa base (Giroux, 1992). Em essência, e como salienta Fernandes (1998) é (também) uma crise de incerteza ideológica que cria arbitrariedades e dificuldades nas escolhas das finalidades a seguir.

A época atual caracteriza-se não pelo determinismo, unicidade, síntese e simplicidade mas sim pelo indeterminismo, diversidade, diferença e complexidade (Rosenau, 1992). Embora, tal como assinalam Carlson & Apple (2001), todos os momentos sejam recheados de incertezas, o fato é que a época contemporânea se tem determinado pelo colapso das comunidades, pela fragmentação da cultura e pela mais completa instrumentalização do “eu” dentro de uma lógica de mercado. Nas palavras de Hypólito, Paraskeva & Gandin:

(...) a sociedade contemporânea desperta para o início do novo milênio mergulhada num conjunto de desafios extremamente complexos, sobretudo se ponderarmos as assimetrias sociais e econômicas que se vão multiplicando perante o requinte das estratégias impostas pelas dinâmicas do capitalismo, nas quais se espraiam os mecanismos e as políticas que fundamentam a globalização (2001, p. 1).

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 inova-

ção enquanto aplicações do conhecimento ao trabalho (Drucker, 1993). Atravessamos uma época que tem como pano de fundo uma condição social, na qual a vida econômica, política, organizacional e pessoal se estrutura em torno de princípios muito distintos dos que definiam a modernidade (Hargreaves, 1994). As sociedades atuais dependem muito das habilidades ministradas ao indivíduo enquanto cidadão, e 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 habilidades e capacidades, melhorando os meios de relação entre tais habilidades e as dinâmicas de mercado (Reich, 1992). Enfim, é uma época que assiste, sobretudo a partir da década de 60, a uma ingovernabilidade e uma crise forte de valores (Dubiel, 1993).

No entanto, Moreira (1992) 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 Estevão (1998, p. 57), se sentiu incapaz de acompanhar a evolução da sociedade e de satisfazer “as necessidades funcionais do próprio sistema econômico e social”, confrontando-se com uma crise de legitimização que colocaria em causa não só os fundamentos da sua intervenção política, como também do seu poder regulador.

O Estado-providência – noção que, segundo Walker (1996), se aplica a todas as sociedades capitalistas avançadas e que se caracteriza por um lado, pelas 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, a habitação, saúde, etc. – surge como culminar de uma longa tradição do reformismo social, orientado para a igualdade de oportunidades e para a proteção de determinadas realidades sociais, como a pobreza, desemprego, terceira idade, saúde etc.

O Estado-providência [um conceito que se revela de um valor político extraordinariamente complexo (Barry, 1999)], legitimado pela expansão das políticas sociais, ou seja, pelo crescimento e êxito da democracia econômica (Estevão, 1998), viria, com o período de recessão econômica (Afonso, 1998), 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 econômica, dívida pública, desemprego, inflação e crise fiscal (Estevão, 1998).

A esta crise não é alheia, segundo Fernandes (1998), a mudança justificada pela crescente complexidade da sociedade e a necessidade de fundamentação, em bases mais sólidas, de 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 Minford (1996) denomina rede segura e equidade paternalista, respectivamente.

Nesta conformidade, e como refere Afonso (1998), o Estado acaba por se ver envolvido numa crise estrutural – acumulação e legitimação¹ – que, como assinala Estevão (1998, p. 57), o incapacitou de satisfazer as necessidades funcionais do próprio sistema econômico 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”. Instaura-se assim, uma crítica permanente ao Estado-providência, oriunda “dos setores liberais e conservadores que integram a chamada Nova Direita” (Afonso, 1998, p. 139).

Análise interessante surge-nos a proposta por Torres Santomé. Para esse autor, se a crise do petróleo da década de 70 do século passado abria a porta às políticas mercantilistas, o fato é que a queda do Muro de Berlim no final da década de 80 determinaria em muito o rumo das políticas sociais, em geral, e das educativas, em particular:

O Muro de Berlim, erguido na década de 60, simbolizava a fronteira entre os países capitalistas e os regimes comunistas. A queda do Muro viria a significar o triunfo da globalização do capitalismo; este aparecia como a única forma válida de organizar o mundo, sobretudo numa altura em que se levava a cabo reestruturações muito importantes tanto no campo da produção, distribuição e comercialização de bens de consumo, como nos meios de comunicação e das telecomunicações (2001b, p. 1-2).

O Estado-providência, que havia sido a estratégia capitalista face ao modelo “centralista democrático” dos países comunistas, não tinha já razão de ser perante a capitulação dos regimes comunistas. Sem um “inimigo visível”, após a “derrota histórica sofrida por aquilo a que a linguagem ideológica dominante cham(ou) de ‘comunismo’” (Sève, 2001, p. 26), o modelo capitalista inicia desta forma o estratégico desmantelamento do Estado-providência (a título de exemplo, na educação, uma das estratégias tem passado pelo desinvestimento propositado e acelerado na escola pública), entendido como verdadeiro empecilho para a consubstanciação da multiplicação da riqueza iníqua (Torres Santomé, 2001b), empurrando o Estado para uma crise e obrigando-o a políticas de (re)legitimação.

Esta tentativa de legitimação do Estado provoca profundas ambigüidades que se têm revelado cruciais no debate sobre as políticas curriculares e que nos remetem para a escola como um palco permanente de decisão, tanto no quadro normativo dos textos curriculares, quanto no quotidiano das práticas escolares. Na crise a que chegou a educação, a culpa não morre solteira. Ela é o corolário da estratégia da Nova Direita que conseguiu sedimentar, no senso comum, a noção de que as escolas (públicas) são as principais responsáveis pela crise econômica atual. Apple (1993), baseando-se do raciocínio de Hall (1980), avança, afirmando que o ressurgimento da direita não deve ser entendi-

do apenas como o reflexo da crise. É muito mais do que isso. É a resposta à própria crise. Vivemos uma época em que, segundo Apple (1996), se cristalizou a noção de que o que é público é mau e o que é privado é bom. Daí que, segundo Fernández (1997), o sistema educativo tenha sofrido um processo de depreciação, no que diz respeito à sua concepção e caráter de bem público.

No entanto, e segundo Gimeno (1997), a assunção de que o público é mau e o privado é bom é errônea, porquanto a comparação do sistema público com o privado implicaria, pelo menos, três premissas metodológicas básicas que não são cumpridas: analisar as condições sócio-econômicas dos alunos que se encontram em ambos os sistemas; fundamentar essa comparação numa avaliação que considerasse variáveis relacionadas com uma gama ampla de objetivos educativos, elementos materiais, humanos, técnicos e metodológicos; e comparar ainda o rendimento escolar obtido. Torres Santomé sugere pelo menos duas distinções entre as escolas pública e privada:

(1) A sociedade não pode exercer diretamente um controle democrático das escolas privadas, uma vez que são os seus proprietários (confissões religiosas, grupos económicos, grupos militares, grupos ideológicos) que tomam as decisões e impõem os seus ideários a essas instituições. Pelo contrário, a escola pública tem obrigação de se governar de maneira mais democrática, contando com a participação não só das famílias, mas também das Câmaras Municipais e da própria Administração Educativa, ou seja, do próprio Governo eleito também democraticamente por toda a sociedade. (2) As instituições escolares privadas são controladas pela comunidade, mas de forma indireta, através das leis do mercado. É este quem orienta, de modo decisivo, as tomadas de decisão que se realizam pelos promotores da escola, bem como pelas famílias que lhe encomendam a educação das suas filhas e filhos. As instituições de ensino público podem e devem, para além de satisfazer as exigências do aparelho produtivo, contrariar as procuras mais exageradas desse mercado e que as poderiam relegar para lugares muito secundários, ou contradizer, ou não atender ao trabalho de conteúdos educativos, habilidades e valores mais altruístas e imprescindíveis para construir uma sociedade mais humana, democrática e justa (2001 a, p. 69-70).

Esta tensão entre o público e o privado tem-se atravessado na luta pelo verdadeiro significado da democracia (Apple, 2001c). Em síntese, a crise atual no sistema educativo não é (apenas) econômica 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 de partida quimicamente impossível: manutenção da acumulação de capital – conceito baluarte do capitalismo – e o reforço do padrão de justiça democrático, tudo isto vertebrado por uma gramática cultural e ideológica neoliberal – processo sobre o qual nos debruçamos com algum detalhe a seguir. No âmbito da educação,

como teremos ocasião de verificar mais adiante e para além dos planos *charter* e *choice* que oportunamente fomos avançando num outro espaço (Paraskeva, 2000a), esta estratégia tem-se vindo a expressar através do projeto *homeschooling* no fundo, uma estratégia de cristalização das reformas políticas neoliberais. Em suma, a crise tem um caráter determinante e determinado, uma vez que se fundamenta nos padrões desequilibrados de injustiça social, contribuindo também (não sem resistências) para sua perpetuação.

A lógica neoliberal

Na linha de frente das políticas educativas e curriculares atuais, encontra-se a nova aliança de restauração conservadora (Apple, 1993, 1996, 1998b), tendo como objetivo fundamental a modernização conservadora das políticas sociais e educacionais (Dale, 1989). Este movimento é liderado pelos neoliberais, englobando ainda os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional (Apple, 1998b). O neoliberalismo, enquanto projeto econômico, político e cultural (McChesney, 1999), contém significados, idéias e valores que fundamentam uma crença profunda no livre mercado, na desterritorialização do indivíduo, na perseguição do interesse próprio, como instrumentos únicos – no plano da eficácia – para a sedimentação de uma sociedade socialmente mais justa. Estamos perante uma construção ideológica que se apóia num repertório de estratégias através das quais o indivíduo/consumidor (e este conceito é vital na ideologia neoliberal) se subordina, se assimila e se exclui.

O neoliberalismo (res)urge, quer como alternativa (Hirsch, 1992) à crise social da década de 70, quer como parte integrante daquilo que, entre outros, Kolodko (1998), Chomsky (1999) e Boron (1999) denominam por *Washington Consensus*. Esse “consenso” surge como resposta à crise estrutural vivida na América Latina nos anos 80, traduzindo-se numa espécie de acordo conseguido em Washington entre o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e o Tesouro dos Estados Unidos, baseado na seguinte trindade: liberalizar o mais possível, privatizar o mais rapidamente possível, e ser rígido e áspero no que toca à política monetária e fiscal. Tal acordo determina não só o fim da tese do capital humano preconizada por Becker (correspondência linear entre desenvolvimento educativo e econômico), como também, e sobretudo, o descrédito na concepção macroeconômica de Keynes (1974). A noção de Estado-providência, e todas as suas lógicas – econômicas, políticas e culturais – entram em ruptura e, no fundo, é um cenário de crise – da organização *taylorista* do trabalho, do Estado de bem-estar, do Estado intervencionista, ecológica, do *fordismo* global e do indivíduo *fordista* – que estimula o emergir da doutrina neoliberal (Hirsch, 1992), muito impulsionada pelo pensamento macroeconômico de Milton Friedman. Também para Bourdieu (1998), o neoliberalismo, na qualida-

de de discurso dominante, descreve o mundo como uma ordem pura e perfeita, pronto a reprimir implacavelmente qualquer tipo de violação ou transgressão, através de sanções levadas a cabo pelos seus braços armados, nomeadamente o Fundo Monetário Internacional, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, que no fundo tem como grande objetivo reduzir os custos de produção, reduzir as despesas públicas e tornar o mundo mais flexível.

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 fundamentam: uma liberal e outra conservadora. Segundo alguns autores (Aronowitz & Giroux, 1985; Shapiro, 1990), o neoliberalismo relaciona-se mais com conceitos como mercado, desenvolvimento tecnológico; e o neoconservadorismo, com aristocracia, autoridade, militarismo, valores religiosos. Ou seja, enquanto 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 força dos valores da família (Apple, 1998a; 1998b), movimentos estes que se encontram numa continuada formação (Apple & Oliver, 1996) para conseguirem construir e manter um determinado padrão cultural e ideológico hegemónico.

Ao questionar o Estado-providência, o neoliberalismo assume como grande objetivo reduzir (o mais possível) o campo de atuação do Estado (Friedman, 1982). É a lógica do mercado contra a lógica do Estado, subordinando-se a política que Marx denominara por reino da mercadoria, como forma única de regulação homeostática da sociedade. No fundo, o neoliberalismo traduz o início dos macroprogramas de ajuste estrutural (Lomnitz & Melnick, 1991), que documentam as crises morfológicas que os sistemas capitalistas atravessam (Gentili, 1994), inaugurando aquilo que se previa como a grande transformação do sistema económico ocidental, definido como *big market* (Polanyi, 1957). Para Friedman, a intervenção do governo na economia causa uma desmesurada multiplicação dos custos (Butler, 1985). As limitações impostas à liberdade económica ameaçam o progresso económico (Friedman, 1990). Ou seja, a redução do papel do governo assume-se como um objetivo crucial para o desenvolvimento económico (Friedman, 1992).

Como tivemos ocasião de afirmar num outro espaço (Paraskeva, 2000b) os grandes teóricos da “livre escolha”² – gênese do conceito neoliberal – entendem que o Estado não tem condições de gerir tanto os crescentes gastos e exigências da sociedade, quanto aquilo que é denunciado por Chomsky (1999) como a construção (necessária) de uma nova ordem social global, que se reja, por um lado, por uma crença no mercado, no individualismo, na competitividade, na desregulação e na flexibilização do trabalho (Hayek, 1993) e, por outro, no enfraquecimento do Estado, na diminuição do gasto público, nos incentivos

desenhados em torno das privatizações, na planetarização dos modos de produção e de consumo (Nozick, 1988). Segundo Amin (1997, p. 135), a globalização tem exposto, de um modo cada vez mais evidente, as lógicas conflituosas do capitalismo e da democracia, começando a despertar na consciência das pessoas que o desenvolvimento de uma ordem social justa e democrática “se encontra circunscrito à verdadeira natureza do sistema”. Elliot (1998), para quem a globalização de mercados e de sistemas de produção geram um determinado nível de competição internacional, retirando a confiança ao estado-nação social democrata do pós-guerra, mais concretamente na sua capacidade de gerar um crescimento ilimitado, salienta que o Estado-providência emergiu numa crise profunda devido a derrapagens financeiras e cortes orçamentais resultantes da globalização e da perda de postos de trabalho, como consequência do desenvolvimento de novas tecnologias necessárias para a manutenção da competitividade global. A solução, segundo o autor (idem, ibidem), estava no Estado neoliberal com uma crença fortíssima na recontextualização do papel dos governos para o desempenho de uma função reguladora e distribuidora, no que tange à criação de riqueza. O escopo do estado neoliberal consiste no desenvolvimento do crescimento económico, encorajando a expansão das forças produtivas da sociedade, garantindo a circulação das mercadorias tanto no âmbito nacional, quanto no internacional, diante de cada vez maior competição internacional.

Para tal, tenta-se a sedimentação de uma determinada homogeneização cultural. Ou seja, por todo lado triunfa a cultura global, e de um extremo do planeta a outro expandiu-se uma estéril uniformidade, “um mesmo estilo de vida difundido pelos meios de comunicação de massas” (Harnecker, 2000, p. 193). De fato, por toda a parte se vêem “os mesmos filmes, as mesmas séries televisivas, as mesmas informações, as mesmas canções, os mesmos *slogans* publicitários, os mesmos objetos, a mesma roupa, os mesmos carros, o mesmo urbanismo, a mesma arquitetura, o mesmo tipo de apartamentos, com frequência mobiliados e decorados de forma idêntica ... Nos bairros remediados das grandes cidades do mundo, o encanto da diversidade perde o lugar diante da ofensiva da estandardização, da homogeneização e da uniformização” (Ramonet, *apud* Harnecker, 2000). Enquanto tradução de uma ideologia hegemônica (Apple, 1990, 1998a, 1998b), o neoliberalismo necessita trabalhar no nível do senso comum, construindo determinados quadros, redefinindo cenários, criando marcos apelativos, urdindo condições para que (embora com resistência) se imponha (naturalmente) a noção de que tudo se converte e se determina num valor mercantil. Isto implica uma percepção muito abrangente, relacionada com a expansão e generalização do universo mercantil que causa impacto, não apenas na realidade das coisas materiais, como também na materialidade da consciência (Wallerstein, 1991).

Em essência e segundo Harnecker (2000), o neoliberalismo “dentro da sua estratégia de poder” apresenta um projeto social, económico, político e ideoló-

gico. O projeto social fundamenta-se na “máxima fragmentação da sociedade, porque uma sociedade dividida – em que diferentes grupos minoritários não conseguem constituir-se numa maioria capaz de questionar a hegemonia em vigor – é a melhor forma para a reprodução do sistema” (idem, p.167). O projeto político apóia-se num modelo político que consiste “num Estado mínimo para defender os interesses dos trabalhadores e um Estado forte para criar condições políticas que requer para o seu funcionamento econômico” (idem, p. 169). O projeto ideológico é “um projeto essencialmente conservador e reacionário, que procura defender e aumentar os privilégios de um ínfima minoria em nível mundial” (idem, p. 180). O projeto econômico apóia-se em “medidas econômicas para favorecer a livre circulação do capital”, nomeadamente, “a abertura incontrolada dos mercados; a desregulamentação ou eliminação de todas as regras para o capital estrangeiro; a privatização das empresas estatais das instituições que prestavam serviços sociais: educação, saúde, fundos de pensões, construção da habitação, etc., com a conseqüente redução do papel do Estado e das despesas sociais; a luta prioritária contra a inflação; a flexibilidade no plano laboral” (idem, p. 152).

O novo modelo político e econômico, fomentado pelas ideologias neoliberais, criou novas relações entre o Estado e os cidadãos, questionando o Estado-providência colocando em destaque os grupos econômicos 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 controle das políticas sociais e econômicas (Torres Santomé, 1997). 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 afetos humanos e laços tradicionais, o sentido da história como processo vivo, o enraizamento de homens e mulheres em lugares específicos” (Eagleton, 1999, p. 121), em essência, a “preciosidade daquilo que não pode ser comprado nem vendido”.

No que tange à educação, a Nova Direita reitera que esta 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 controles 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 porque, como assinalam Ball, Bowe & Gewirtz (1994), o mercado é um mecanismo que produz os seus próprios compassos e a sua própria ordem. Para tal, e segundo Fernández (1997), muito naturalmente se sedimentou a crença na qualidade e eficácia da

gestão e resultados da iniciativa privada, conceitos 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 reação (neoconservadorismo), a Nova Direita consegue diluir 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 recurso de acordo com esforço de cada um –, desacreditar a viabilidade da educação pública e despolitizar a educação, tornando-a um 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. Assim, “ao abrigo das políticas da Nova Direita as crianças são percebidas como um custo para o qual os pais têm responsabilidade, o seu bem-estar psicológico e físico é da responsabilidade dos pais e o seu futuro depende em grande parte da capacidade dos pais terem ou não acesso a determinados recursos” (Atwool, 1999, p. 387).

Em suma, numa época em que o Estado-providência revela incapacidade de liderança, o discurso da doutrina neoliberal tem forte incidência no fenómeno educativo e curricular. Nele a autonomia, privatização, competitividade, descentralização e prestação de contas se tornam os padrões dominantes, sobretudo nos Estados Unidos da América do Norte e Canadá, Inglaterra (não esquecendo a Austrália, Nova Zelândia, Japão, Coreia, África do Sul), países que lideram a aplicação e difusão destas novas fórmulas de política e práticas educativas, às quais Portugal, como país periférico (mas mais do que nunca *global dependente*) não tem podido ser insensível. Vivemos uma época que testemunha “vários movimentos reformistas *visando* à melhoria da qualidade da educação através de medidas descentralizadoras, autonomia crescente das escolas, envolvimento parental nas escolas e mais livre escolha” (Marques, 1999, p. 33).

No âmbito da educação, e para além dos planos *choice* e *charter*, emerge agora nos Estados Unidos da América, no Canadá, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, no Japão, na Coreia e na África do Sul, o projeto *homeschooling*, na linha estratégica de desmonopolização do Estado e de cristalização, das reformas políticas capitalistas atualmente designadas, neoliberais, e que têm contribuído para que todos, tal como nos sugerem Althusser, Rancière & Macherey (1979), continuemos a ler *O Capital*, como o quadro que teima ainda em descrever o real que nos rodeia diariamente, com todos os seus dramas e sonhos.

Cristalização do Projeto Neoliberal

Na continuidade das políticas neoliberais, cujo grande objetivo visa à construção de um novo formato global (Chomsky, 1999), inicia-se em 1991, nos Estados Unidos³, e em 1994, no Canadá⁴, mais uma reforma escolar – aliás, profundamente estrutural – com a implementação das escolas *charter*, entendida como um novo pulmão para a escola pública (Manno, Finn, Bierlein & Vanourek, 1998), que não se revelava eficaz no combate ao insucesso escolar (NSCS, 1998)⁵. Segundo o AFT (1997)⁶, 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 objetivas nos seus resultados, catalisadoras e regeneradoras da melhoria do sistema público, criadoras de melhores oportunidades profissionais para os professores (Paraskeva, 2000a).

De acordo com estudos publicados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, constatamos que, das 800 escolas *charter* que se encontram em funcionamento, cerca de 60% surgiram das bases, tendo como principais impulsionadores, os professores – que se opõem à burocracia vigente e ao modelo tradicional de ensino e entendem poder realizar projetos 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 habilidades técnicas e experiência. Com base em inquéritos realizados, o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte apurou dezenove categorias sobre a razão pela qual eram fundadas as escolas *charter*. Entre elas: (1) concretizar um ideal educativo; (2) buscar maior autonomia quanto às questões organizacionais e governamentais; (3) servir a uma população específica; (4) responder a questões econômicas; (5) conseguir o envolvimento e o compromisso dos pais; (6) atrair os alunos e os pais (AFT, 1997).

Assinala o documento (AFT, 1997) que as escolas *charter* devem fundamentar-se em níveis acadêmicos elevados e professores qualificados, pautando-se por padrões de competitividade e eficácia. Estas instituições são, na verdade, laboratórios onde se testam novas idéias, novos métodos, onde se refinam novos modelos e estruturas de gestão. Assim, a escola *charter* é um dos mecanismos de implantação do projeto neoliberal no âmbito educacional nos Estados Unidos. Segundo Vanourek, Manno, Finn & Bierlein (1997), é o que há de melhor, em termos de reforma educativa e curricular, para crianças com péssimas experiências educativas, para crianças em situação de risco e para evitar o abandono escolar. Para estes autores, tais escolas se encontram estruturadas de acordo com os desejos dos professores, alunos, pais e comunidade, têm elevados padrões educacionais, classes pouco numerosas, e nela 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, injetando-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. Dito de outro modo, é fazer ou morrer” (Vanourek, Manno, Finn & Bierlein, 1997).

No que diz respeito à realidade portuguesa, e inserido no projeto de reforma neoliberal, assistimos hoje em dia ao novo modelo de gestão, previsto pelo Decreto-Lei n.º 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, modelo que surge denunciado por Paraskeva & Morgado (1998) como uma nova ferramenta ideológica (neoliberal). Este novo modelo, assentado na autonomia e na descentralização – baluartes da nova organização educativa que se quer fomentadora da democracia, da igualdade de oportunidades e da qualidade – projeta para a escola um envelope estrutural que compreende os seguintes órgãos: assembleia de escola, conselho administrativo, conselho pedagógico e conselho/direção executivo(a). É de acordo com este novo modelo – que designamos novo envelope ou pacote organizacional – que irá se realizar o também previsto no Artigo 3º do referido Decreto-Lei: a autonomia da escola, traduzida num determinado projeto educativo, num regulamento interno e num plano anual de actividades.

Todavia, e tal como já referimos anteriormente, uma outra reforma, na linha da lógica neoliberal começa também a cristalizar-se com alguma solidez nos Estados Unidos, no Canadá, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, no Japão, na Coreia e na África do Sul, começando a inflamar outros pontos do globo; assim, Portugal certamente encontrará muitas dificuldades em construir as suas imunidades. Referimo-nos ao *homeschooling*, um projeto que surge como reação à incapacidade demonstrada pelas instituições escolares, e que tem contado com enorme adesão por parte dos pais, além de ser bastante impulsionado por movimentos religiosos. As origens do *homeschooling* remontam aos finais da década de 60, com Raymond Moore e John Holt, representando um e outro perspectivas bem distintas, determinantes das duas grandes correntes que viriam a influenciar o movimento. O primeiro, muito ligado à direita religiosa, e o segundo, mais identificado com as dinâmicas da contracultura levada a cabo pela esquerda. No entanto, em maio de 1997 (altura em que uma aluna – Rebecca Sealfon, de Nova York – do programa *homeschooling*, ganhou pela primeira vez, o *National Spelling Bee*, num concurso que envolvia 245 candidatos) o *homeschooling* seria transplantado definitivamente para a ribalta das políticas sociais, de uma maneira geral, e das políticas educativas, de modo particular (Lyman, 1998). Moore e Holt revelam-se agastados com o declínio da qualidade da educação. Para Holt, o que era mais importante na aprendizagem realizada em

casa para o crescimento da criança no mundo, não era o fato de a casa ser melhor escola que a escola, mas precisamente o fato de que a casa não era, de todo, escola. Ou seja, a casa, local onde se dava a aprendizagem, não era um espaço artificial, montado propositadamente para nela acontecer aprendizagem, e no qual não acontece mais nada a não ser aprendizagem. “O lar é sim uma instituição humana fundamental, natural, orgânica, central, o fundamento de todas as outras instituições humanas” (Holt, 1981). O autor (idem, ibidem) criticava ainda o caráter compulsivo da escola, entendendo-a como uma violação grosseira às liberdades individuais de cada um, advogando uma reforma profunda no sistema escolar.

De acordo com Holt (1964), a maior parte dos pais não se encontrava preparada para a encetar a reforma de que o sistema necessitava. Servindo-se da sua longa experiência como professor, denuncia o fato de as escolas estarem a retardar a curiosidade natural das crianças. Em essência, Holt espriaia toda a sua filosofia – aprender vivendo – , uma filosofia que viria a ser caracterizada por *unschooling*. Assim, o programa *homeschooling* implica por inerência um *unschooling*, ou seja, um claro contraste em relação ao que se passa nas escolas e que, de acordo com Fetteroll (2000, p. 2-3), se circunscreve a cinco etapas, nomeadamente: (1) iniciam-se com uma atenção cuidada face aos interesses da criança; (2) garantir que a criança tenha oportunidade de expandir os seus próprios interesses; (3) não deve existir uma preocupação em criar uma criança educada mas que a criança aprenda por si própria; (4) contrariamente ao que aprendemos na escola (o conhecimento está guardado em livros e ler é a única maneira de apreendê-lo), o conhecimento é livre. Estamos rodeados de conhecimento; (5) a apreensão de conhecimento não se faz através de abordagens lineares. Assim, e segundo Paine (2000), o *unschooling* implica retirar o processo de educação da escolarização, permitindo que esta ocorra de uma forma natural, conduzida pelos interesses, paixões, necessidades, desejos e crenças, com o intuito de satisfazer objetivos imediatos ou mediatos. O essencial deste gênero de aprendizagem é que ela se torna significativa para a criança. A aprendizagem natural permite que o processo ocorra sem interferências, num determinado contexto social, onde a criança não se encontra isolada do mundo de ações com significado. A aprendizagem natural é muito similar ao *unschooling*, segue apenas o senso comum, constrói-se a partir do interior do próprio indivíduo, crescendo e procurando relações diretas com o real. Daí que a observação e a demonstração sejam palavras-chave neste processo de aprendizagem.

No que tange aos Estados Unidos, mais concretamente no estado de Wisconsin, e de acordo com a WPA (s.d)⁷, o *homeschooling* (o termo referido na lei é *home-based private educational program*), prescreve (1) a existência de 875 horas de instrução, que poderão ocorrer durante um período de 175 dias, a um ritmo de cinco horas por dia. Os pais, ao planificarem as etapas da aprendiza-

gem, consideram as mais variadas maneiras através das quais ocorrerá a instrução, ou seja, o projeto/programa privado de educação doméstica é muito mais do que uma relação convencional de ensino (o professor fala e o aluno ouve), podendo os alunos aprenderem através de uma variedade de mecanismos e estratégias, nomeadamente jogos educacionais, filmes, vídeos, computadores, experiências práticas que lhes permite a aprendizagem por descoberta, etc; (2) um currículo apoiado numa seqüencialidade progressiva, isto é, é necessário um projeto educativo em que os novos conhecimentos se apoiem naquilo que o aluno já aprendeu; (3) o propósito principal do programa é facultar uma educação privada religiosa; (4) o programa é privado. Segundo a NHA (s.d.)⁸ (que tem como propósito advogar a escolha individual e liberdade na educação, servir as famílias que escolhem o programa *homeschooling* e informar o público em geral a respeito do programa *homeschooling*), o programa *homeschooling* é extremamente positivo, dado que não só fortalece as dinâmicas familiares e da comunidade, como também providencia uma alternativa crível às escolas convencionais, poupa dinheiro ao contribuinte e oferece perspectivas valiosas de aprendizagem e de educação:

*As pessoas nascem prontas a aprender. A aprendizagem envolve-nos a todos diariamente. Viver e aprender não são atividades separadas. A aprendizagem não pode ser restrita a um determinado tempo e espaço. Aprender é maravilhoso e poderoso demais para poder ser limitado apenas às escolas convencionais. As crianças necessitam de amor e de apoio dos seus familiares e das comunidades, tal como os adultos. Ao longo dos tempos, as famílias educam os filhos para serem adultos competentes e munidos de conhecimentos. Basta os pais formularem o desejo de construir um programa *homeschooling* para que efetivamente tal desejo se concretize (NHA, s.d., p. 2).*

Estamos perante um programa “acessível” que continua a exibir muita adesão, movimentando já milhões de pessoas. Embora os números variem (segundo Lines (1997, p. 4), em 1985, o número de alunos rondava os 50 mil e, em 1995, oscilava entre os 500 mil e os 750 mil alunos], o fato é que, e segundo o HSLDA (2000)⁹ e o NHERI (2000)¹⁰, num estudo realizado entre 1994-1996, existiam 1,23 milhões de estudantes (com uma margem de erro de 10%) no programa *homeschooling* nos Estados Unidos. Mais, segundo o mesmo estudo, o número total de estudantes que aderiram ao programa *homeschooling* é superior ao total de alunos nas escolas em alguns dos estados menores dos Estados Unidos. Ainda de acordo com Ray (1996), assistimos a um movimento que tem registado um crescimento anual situado entre os 15% e os 40%.

No caso concreto do Canadá e de acordo com a AHEA (s.d.:1)¹¹, o “*homeschooling* é um modo de vida diferente, um novo – na realidade, antigo – modo de aprender e que é pouco comum para a maior parte das pessoas” que tem por base uma filosofia muito própria. Assim, prossegue o documento, “é

importante perceber que o *homeschooling* não é a escola em casa. Pelo contrário, é um modo de aprendizagem completamente diferente, baseado nas formas naturais de aprendizagem que aconteceram no período pré-escolar de cada um” (AHEA, s.d., p. 1). Ou seja, um processo de aprendizagem sem *stress*, um modelo de aprendizagem relacional. Ao assumir-se como alternativa à escola formal, o *homeschooling* assume-se como um projeto interessado “no ensino de determinadas habilidades, nomeadamente, leitura, escrita, matemática, como investigar, como usar o dicionário, a enciclopédia e a biblioteca” (AHEA, s.d., p. 1). Assim, reitera-se que a grande preocupação não está no conhecimento que se difunde (existe atualmente tanta informação no globo que é impossível a criança aprender tudo), mas sim em criar condições à criança, através da aprendizagem de determinadas habilidades para que esta possa construir suas próprias ferramentas para a apreensão do conhecimento necessário. Além disso, o *homeschooling* estabelece uma crença profunda na eficácia do ensino tutorial, salientando que a aprendizagem acontece de um modo mais robusto e solidificado numa situação de um para um. Outra questão importante é que, para os defensores deste “novo modelo educativo”, se se estabelecer uma comparação com aquilo que se aprende nas escolas públicas, no *homeschooling* aprende-se muito mais em menos tempo e com muito menos esforço. Daí que o *homeschooling* se revele um projeto de aprendizagem mais agradável, “muito menos fastidioso que a escola pública dado que a aprendizagem acontece com toda a naturalidade, não levando os jovens até à exaustão”. Mais, e “porque não é preciso saber tudo para se ensinar” (e porque) a melhor maneira de aprender é ensinar” (AHEA, s.d., p. 1), o *homeschooling* aceita, como tutores, os pais, os irmãos mais velhos, até porque umas das “grandes recompensas do projeto é que a aprendizagem acontece mutuamente no seio da família (AHEA, s.d.).

Tomando agora como exemplo o caso da Austrália, “o *homeschooling* surge também como uma alternativa prática e de sucesso à educação baseada na escola, permitindo às famílias escolher perante a abundância de materiais e abordagens educativas disponíveis, selecionando apenas aqueles elementos que entendem enquadrar-se nas características individuais educativas da criança e nas necessidades educativas da família” (HSTa, s.d.)¹². Deste modo, as famílias que “pretendem um maior controle sobre a educação dos seus filhos assumem total responsabilidade pelos programas de aprendizagem das suas crianças, ensinando-lhes em casa” (HSTa, s.d.). Na Austrália, o *homeschooling* consegue cativar a sensibilidade do cidadão graças a um conjunto de fatores, nomeadamente, a falta de confiança nas instituições educativas do Estado, perda de influência na determinação das agendas educativas, conflito entre os valores difundidos pela escola e os da família, ausência de uma atenção individual às crianças com necessidades educativas especiais, preocupação com a queda nos padrões académicos, preocupação com as influências negativas e

danos provocados por nefastas socializações, ausência de uma sólida educação espiritual (HSTb, s.d.). Assim, o *homeschooling* apresenta características muito distintas da educação ocorrida na escola, ou seja, os pais envolvem-se diretamente na educação dos seus filhos, com as mães a desempenharem o lugar de professoras na maior parte dos casos, os programas de aprendizagem perdem a sua estrutura formal, assumindo um aspecto muito mais informal, espontâneo e gerando experiências de aprendizagem interessantes (HSTc, s.d.).

Tomando a realidade do Reino Unido como objeto de análise, Torres Santomé (2001b, p. 10) situa “a escola em casa” – *homeschooling* – como um projeto que emerge não só na seqüência das “repercussões dos discursos contra a escola(rização) pública e em especial contra os professorado da rede pública”, como também (por conseqüência) cria condições para a reconfiguração social da família “que usurpa por completo o papel das instituições escolares”. Estamos perante uma “revolução silenciosa” (HEAS, *apud* Torres Santomé, 2001b, p. 10) que transdimensiona o papel social da família, exaltando o “explorar de novas possibilidades educativas” (e prometendo) abordagens de aprendizagem com base na diversidade, criatividade e individualidade” (HEAS, s.d.)¹³.

À grande adesão que tem tido o movimento *homeschooling*, não é insensível o papel levado a cabo por determinado segmento dos *mass media* na difusão do referido projeto. Assim, o matutino londrino *The Guardian* de 27 de Outubro de 1999 (*apud*, Smith) dá conta de 10 mil famílias (com um aumento de 100 por mês) a optarem pelo (*novel*) modelo, destacando que as crianças que são ensinadas em casa tornam-se leitores entusiastas e prolíficos e apresentam um crescimento socialmente sólido.

De acordo com Apple (2001b, p. 172), os dados sobre o *homeschooling* nem sempre são muito precisos e, na maior parte dos casos, são extremamente difíceis de compilar. No entanto, segundo o autor – que se baseia nas estatísticas fornecidas pela NHERI (2000) – estima-se que se encontrem neste modelo alternativo de ensino cerca de 1,5 milhões de crianças, um modelo que tem registado um ritmo de crescimento, à escala de 15% ao ano.

Fundamentalmente, o *homeschooling* consiste na educação em casa e não na escola (Lines, 1993). Assim, o *homeschooling* é um projeto educativo familiar, onde cada família é um caso e cada criança é um fato, daí que não existe uma única forma de concretizar sua implementação. Apesar de ser muito importante partilhar o modo como outras famílias estão a efetuar o seu projeto *homeschooling*, cada família vale por si própria e deve construir o seu próprio projeto curricular familiar que sirva aos interesses e às necessidades da família. Estamos perante um movimento que, tal como já dissemos, tem como grandes impulsionadores Moore e Holt. Ambos possuíam uma imagem muito forte nos Estados Unidos. No entanto, no início da década de 80, a direita religiosa viria a revelar-se como o grupo dominante na liderança do projeto *homeschooling*, alterando por completo a verdadeira essência do movimento:

de um movimento que emerge face à descrença desmesurada nos trilhos que a escola perseguia, enquanto instituição pública, o *homeschooling* viria a transformar-se numa estratégia de consolidação de valores e lógicas conservadores, de cristalização dos valores religiosos, um espaço de segregação. Paulatinamente, o pensamento de Holt se desvanece, ganhando força as dinâmicas sugeridas por Moore e seus percursos. O ideal de Holt, o quadro social proposto por Illich (1985), perverter-se-ia por completo, ao abrigo de uma fundamentação evidente: a crise da instituição chamada escola. Esta estratégia de perversão de conceitos ou ideais, que em outro local e relacionado com outras temáticas deixamos já denunciado como fazendo parte de uma das muitas estratégias do projeto neoliberal (Paraskeva, 2000a), surge também denunciada por vários autores – entre eles Apple, 1996, 1998a, 1998b, 2001b; Torres Santomé, 2001a, 2001b –, para quem o sistema público de ensino se encontra em crise face ao desinvestimento proposto de que tem sido vítima. De fato, e tal como salienta Torres Santomé (2000, p. 11) “a escola sempre esteve e estará desajustada. Se olharmos para a história da educação não há ninguém que diga que a escola está a cumprir aquilo que se lhe pede. Em nenhum momento da história. E isso é uma característica particular da escola. No entanto, penso que atualmente os desajustamentos são muito maiores, dado estarmos a atravessar um período de grandes transformações, como é exemplo a revolução da informação”. Mais, para o autor (idem, ibidem), o acesso à informação continua a ser ferido do ponto de vista democrático. É neste contexto de crise que se dá aquilo que Hall (1980) denunciou como a reformulação da direita, desenvolvendo estratégias políticas que implicam uma convivência aguda entre o(s) governo(s) e a economia e que passam, pela criação de uma ideologia orgânica que tenta alargar-se a toda a sociedade e que cria uma nova forma de vontade popular nacional. Tal estratégia intervém no nível do senso comum, influenciando de um modo cada vez mais determinante a consciência prática das pessoas. Assim, a crise e as situações de ruptura que as escolas têm enfrentado, prendem-se a um estrangulamento paulatino (em quase todos os níveis), que têm vindo a viver, com o intuito de descredibilizar o ensino público, começando a despertar, no nível do senso comum, a noção de que o que é público é mau e o que é privado é bom (Apple, 1996, 1998b).

Tal como podemos constatar, tanto os projetos das escolas *charter* quanto os programas *homeschooling* impõem-se como ferramentas da estratégia neoliberal, que passa pela diminuição progressiva, não só do poder, como também do papel social da escola, enquanto instituição pública. Na verdade, se os projetos das escolas *charter* devem ser percebidos como a recredibilização da educação formal, os programas *homeschooling*, dado que têm na *world wide web* uma grande base de apoio, não só colocam em causa muitos dos princípios mais elementares da educação pública, como ainda contribuem para a multiplicação dos desequilíbrios sociais. Com efeito, e tal como assinala Torres Santomé,

a Internet, “é um canal com todo o tipo e classe de informações” (Torres Santomé, 2000, p. 11), e o acesso à informação que veicula “depende muito de como os professores procuram essa informação e a utilizam, e de como ensinam os alunos a utilizá-la” (idem, ibidem). Neste contexto um dos grandes objetivos de todos os projetos educativos deve passar pela formação de “pessoas capacitadas para lutar pela democratização e acesso à informação”, o que implica a assunção de uma perspectiva crítica da educação, aprendendo a descobrir não só o modo e as razões pelas quais se manipula determinada informação, como também quem se beneficia e quem sai prejudicado com a ocultação de tal informação (idem, ibidem).

No fundo, os programas *homeschooling* (tal como, aliás, o projeto das escolas *charter*) continuam a encobrir o debate em torno da velha questão *spenceriana*: “qual é o conhecimento socialmente mais valioso?” (Spencer, 1902, p. 39), dado que o currículo que veiculam continua ser uma poderosa arma de segregação, construído na base de opções e seleções, garantindo a perpetuação da ordem social estabelecida. Na verdade, e à semelhança do que acontecia na educação formal, o currículo surge no projeto *homeschooling* como veículo privilegiado de difusão de determinado padrão cultural, que se fundamenta num constante silenciar das vozes dos mais desfavorecidos. Nesse projeto, tanto o currículo quanto os manuais surgem (novamente) como os grandes (re)configuradores das práticas educativas, anulando-se por completo o professor, enquanto agente substantivo do processo educativo, numa estratégia que se tem apoiado na falácia da tecnologia. Dito de outro modo, esperar que a tecnologia seja o mecanismo através do qual a sociedade encontrará e fabricará patamares de igualdade é das mais ingênuas ilusões. Quanto à *world wide web*, se para muitos (e estamos aqui a falar, provavelmente, em milhões) é um sonho, e outros (e estamos também a falar de milhões¹⁴) nem fazem a mínima idéia da sua existência. Estamos perante uma *virtuarrealidade* inatingível para milhões e milhões de pessoas. No entanto, construiu-se a noção falaciosa, no nível do senso comum, de que na *Web* todos somos iguais, precisamente porque todos temos acesso ao mesmo padrão de informação. Na verdade, e sem o intuito de querer aqui realizar uma apologia da escola tradicional, até porque nesta, tal como denuncia Gomes, “a esmagadora maioria tinha [também] acesso ao insucesso” (Gomes, 1990, p. 47), o fato é que, porque nos encontramos comprometidos na luta por uma educação que transpire justiça social, nos cumpre o dever de problematizar algumas das conseqüências do funeral antecipado da escola tradicional e do conseqüente emergir de uma educação paralela, mas sobretudo alternativa, expressa através da nova *escol@*.

<http://www.que.escol@?>

De fato, a pergunta impõe-se. Se a educação convencional se revelou pouco expedita na liderança da transformação social e na criação de uma sociedade mais justa, contribuindo para o abrir de chagas sociais profundas, o fato é que o emergir de determinados movimentos sociais que conseguem construir no senso comum a idéia (pervertida) de uma sociedade sem escolas, deve de todo constituir motivo de profunda preocupação. O êxito do projeto neoliberal deve-se sobretudo à sua política de ação no 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, água e electricidade, ao deixar de ser monopólio do Estado – não deixa de ser um bem público, e será sempre nessa base que deve estar o objeto da sua dialética, tal como aliás, o faz o mercado. Assim, e para além da perversão de determinados conceitos que consubstanciam os argumentos do projeto neoliberal (inovação, democracia, autonomia curricular, eficácia, padrões, diversidade, privatização, qualidade), importa também considerar outras questões.

Em primeiro lugar, a problemática do conhecimento. O programa *homeschooling*, tal como a educação convencional insere-se na linha de “dogmatização” do conhecimento a ser difundido. É neste contexto que entendemos que o projeto neoliberal é tão maligno quanto as crises do padrão pós-moderno gerando, segundo Pérez Gomez (1997), uma ambigüidade que deriva da matriz sócioeconômica 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 como objetivo prioritário da vida social; mito da ciência; concepção a-histórica da realidade; império do efêmero num paraíso de mutações constantes; urgência e consolidação de movimentos alternativos. O projeto neoliberal, mais do que adiar a reforma dos conteúdos, mais do que hipotecar a problematização do conhecimento a ser ministrado, delimita o campo em que essa análise acontece. Assim, tanto o conhecimento, quanto as formas de experiência mais valiosas para os alunos (Beyer & Liston, 1996), continuam a ser representações conseguidas e extraídas nos limites (máximos) impostos.

Não se discerne a problemática do conhecimento com base em reformas lineares e simplistas. Tal problemática deve, tal como já dissemos oportunamente num outro texto (Paraskeva, 2001), tentar desnudar os conflitos ideológicos e culturais que se encontram subjacentes a estas dinâmicas neoliberais. O projeto 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* (1992), em essência esta polêmica 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 padronizados e exames públicos); e os alunos sujeitam-se aos professores que coreografam todos os mitos em disciplinas. Cada gênero educacional permanece com os seus próprios rituais, linguagem, seqüências 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).

Outra questão de fundo trazida pelo programa *homeschooling* e que requer alguma atenção é a socialização. Embora, de acordo com Ray (1999), as crianças inseridas no programa *homeschooling* apresentem padrões de ajustamento emocional e social muito superiores às restantes crianças inseridas nas escolas convencionais, o fato é que este programa conduz, no limite, à “coocoonização”* da criança, fazendo-a crescer num mundo que se assume como frágil em ferramentas para a compreensão do real que o circunda. No entanto, retenha-se que, para os defensores do programa *homeschooling*, a problemática da socialização é precisamente o grande motivo para as crianças não irem à escola. Nas palavras de Bunday (1999), a questão da socialização tem sido indevidamente levantada por alguns investigadores, dado que vários estudos revelam que os padrões de autoestima das crianças inseridas no programa *homeschooling* é superior ao das crianças inseridas na educação convencional, destacando que o programa *homeschooling* não afeta socialmente as crianças. No entanto, embora a família possua argumentos necessários para o desenvolvimento lúcido da criança, o fato é que tais utensílios não são de modo algum suficientes para que a criança possa interpretar convenientemente o real, atuando como um agente de transformação social. O espírito de partilha na aprendizagem acontece num território muito reduzido e, contrariamente ao que acontecia na educação convencional, onde a criança cedo se apercebia como um **entre** muitos outros, o programa *homeschooling* ignora por completo a importância desta dimensão social, criando uma relação cataléptica entre a criança e o social. Além do mais, o programa *homeschooling* parece-nos sofrer de um dos sintomas que abalam a educação convencional, que é o fato de a aprendizagem se constituir só como um exercício futuro.

Com Torres Santomé (2001b, p. 9) salientamos que o projeto *homeschooling*, re-situa o papel da família na sociedade. Na verdade, o projeto neoliberal recontextualiza a instituição familiar como “âmbito prioritário na tomada de decisões públicas (produzindo-se) uma privatização das responsabilida-

des sociais”, como se o papel da família na construção de uma sociedade democrática crítica pudesse estar divorciado da cidadania.

Finalmente a questão do professor. O descrédito do sistema público de ensino passou muito pela imagem que se foi construindo em torno da pessoa do professor. Nas palavras de Nóvoa, na viragem deste milênio, a classe docente deambula por entre quatro grandes questões, nomeadamente: “do excesso da retórica política e dos *mass media* à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes” (Nóvoa, 1999). O programa *homeschooling* é o culminar da fragilização da classe docente, dado que a esta classe se imputam culpas pela crise de sucesso que vivem as escolas. Trivializou-se a profissão professor/professora. Frequentemente o professor, enquanto classe profissional, surge na lista de profissões que correm um sério risco de extinção. A sociedade, ao acusar a escola (mais precisamente a educação convencional) de incapacidade de resposta face às crises sociais, atinge também os professores, uma vez que entende serem eles os grandes culpados, por exemplo, pelos níveis medíocres de qualidade a que se tem assistido. No entanto, o professor é apenas um espelho da sociedade em que se insere e, em essência, é a imagem da formação que lhe ministram. Daí que a (falta de) coragem política para mexer convenientemente, tanto na formação inicial, quanto na formação contínua de professores, deve também ser entendida como parte integrante da estratégia de descrédito do sistema público de educação. Na verdade, o programa *homeschooling* coloca em causa o professor dado que consegue criar legitimidade para construir um projeto educativo, cuja operacionalização se dá à margem do professor.

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 aquisição (Honderich, 1990) sob a batuta do mercado, que almeja deixar transparecer que é politicamente descomprometido. Em essência, os programas de escolha educacional (projeto das escolas *charter*, programas *homeschooling*), cruciais no projeto de reforma neoliberal, impõem um processo apoiado na construção de uma identidade própria (no caso português, através da elaboração de um projeto de escola), dando expressão à sua autonomia, que não é mais do que uma crença na conversão do Estado em Estado mínimo (Gimeno, 1997), e uma fé profunda na matriz do mercado, que consegue criar, no senso comum, uma recodificação perigosa dos discursos e das práticas educativas e curriculares. Com efeito, a velha educação convencional se revelou sempre como um projeto

social carente de justiça, sufocando quotidianamente, mais do que a verdade, as vozes dos mais desfavorecidos. É com grande preocupação que assistimos à implementação e cristalização de mais uma reforma – os programas *homeschooling*. Embora surja em consequência da crise da educação convencional, não só coloca em causa baluartes essenciais da civilização humana, nomeadamente a escola, como continua a adiar intencionalmente a problematização em torno do conhecimento que deve constituir o projeto educacional de uma determinada sociedade. Na verdade, se a educação convencional provocou uma crise profunda, até porque, tal como salienta Gomes, só “a poeira do tempo não nos permite distinguir já, lucidamente, aqueles que foram ficando cobertos pelo musgo do insucesso”, adiantando que “os que teriam, em princípio algum sucesso, pelo menos escolar, seriam ‘nosso tempo’ uns *happy few*” (Gomes, 1990, p. 47), a educação alternativa emergente – mais concretamente, os programas *homeschooling* – fundamentada numa plataforma *outra* de socialização, veiculada fundamentalmente pela *world wide web*, incorre das mesmas “travestizações” do conhecimento. De uma escola que sempre teve, na carteira e na ardósia, os ícones identificativos de um espaço muito próprio e inconfundível, através do qual aluno e professor interagiam, assistimos paulatinamente ao emergir de uma noção alternativa à idéia de escola, que tem no lar o território por excelência. A virtualidade da *web* quase que prepara a extrema-unção, não só do “quadro-negro” das salas de aulas, como também da própria classe docente, e que no fundo, adultera determinados princípios que até então se encontravam confinados à escola, nomeadamente, “a função socializadora, instrutiva e educativa” (Pérez Gómez, 1998, p. 255-260). De uma sala de aula tida “como santuário dos professores” (Bullough, 1987, p. 92), caracterizada como um espaço “sacrossanto” um “elemento central na cultura escolar” (idem, *ibidem*), emerge um espaço diferente, onde o protagonismo do professor se esvanece, até porque se esvazia, por completo, o sentido social desse lugar. Daí que, muito naturalmente, e com toda a justificada preocupação, se impõe a questão: que escol@? Esta questão ganha ainda mais profundidade quando convocamos o raciocínio de Da Silva (199, p. 7-8) que nos coloca como “sobreviventes” de uma época que se define como paradoxal. Com efeito, se, por um lado, “vivemos num tempo em que vemos nossas capacidades ampliadas, intensificadas, em que, potencialmente, se estendem nossas possibilidades vitais (por outro lado) vivemos, entretanto, também num tempo de desespero e dor, de sofrimento e miséria, de tragédia e de violência, de anulação e negação das capacidades humanas, (um tempo) em que vemos aumentadas as possibilidades de exploração e de dominação dos seres humanos em que um número cada vez maior de pessoas vêm, cada vez mais, diminuídas suas possibilidades de desenvolvimento, de extensão das suas virtualidades especificamente humanas”. Deste arranjo não podem ser dissociadas as propostas (reformadoras) que corporizam a agenda da modernização conservadora.

No fundo, as políticas neoliberais parecem, tal como adverte Torres Santomé (2001b, p. 9), “reforçar o famoso *slogan* de Margaret Thatcher de que *não existe sociedade, só indivíduos e famílias*”.

Considerações finais

Não há uma fórmula única para qualquer reforma que se pretenda efetuar no sistema educativo. No entanto, isto não impede a afirmação de algumas convicções pelas quais todo e qualquer processo de reforma se deve nortear, nomeadamente: um compromisso com a igualdade; a defesa de níveis elevados a serem atingidos por todos os alunos; o reconhecimento das reais necessidades da sala de aula, centrando-se nas verdadeiras necessidades de alunos e de professores; as parcerias entre alunos, professores, pais e comunidade; o currículo como um *continuum* de tomadas de decisão; a melhoria da formação profissional dos professores; a criação de condições para a colegialidade e inovação; a reforma da administração; a defesa da escola como um bem público; a reformulação não só da forma mas também dos conteúdos escolares; a valorização da diversidade cultural existente; a coragem de manter o que está bem e melhorar apenas o que está mal; o processo participativo; a luta pela defesa de um padrão cultural e ideológico comum mínimo que crie espaço à alteridade. Ora, é precisamente isto que as soluções avançadas pelo projeto neoliberal não conseguem fazer. Mais do que ignorar a escola como um fato social que tem uma matriz muito mais alargada do que a que nos é fornecida pela racionalidade econômica, tentam por completo anular a própria idéia de escola. Ela surge, no fundo como a grande culpada das crises sociais. Ora, a reforma do sistema educativo não pode se assentar apenas na desmonopolização do papel do Estado e na subjugação da educação ao mercado, continuando por se discutir uma questão ancestral que, pela sua complexidade, se persiste em adiar: qual o conhecimento mais valioso a ser veiculado pela educação?

Se “privatizar” fosse a solução, a educação teria sido sempre um bem público sem nunca as escolas 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 projeto neoliberal (Tomlinson, 1994), 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, econômica, cultural, política, ideológica e religiosa, a educação deverá ser sempre um propósito público ou então, estará (sempre) em causa a própria essência da democracia. No entanto, ao abrigo do projeto neoliberal, embora as escolas sejam potencialmente espaços viáveis para a consecução da prática democrática, o fato 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 no senso comum.

A virtualidade certamente não resolverá algo que, de todo, não tem nada de virtual. Pelo contrário, desigualdade e injustiça sociais são bem reais e têm sido o mote impulsionador de muitas das conturbações sociais. Esta educação alternativa representa um abalo social mais perigoso que o anterior, até porque se assenta num pressuposto erroneamente interpretado de tecnologia. Tal como assinala Noble, criou-se uma redoma falaciosa em torno do verdadeiro propósito e natureza da tecnologia:

Na nossa sociedade, a tecnologia é vista como um processo autónomo. É algo constituído e visto à margem de tudo como se tivesse vida própria, independente das intenções sociais, poder e privilégio. Examinamos a tecnologia como se fosse algo que mudasse constantemente, e que constantemente provoca alterações profundas na vida das escolas. Decerto que isto é parcialmente verdade. No entanto, se nos debruçarmos sobre o que mudou e sobre o que tem vindo a mudar podemos incorrer no erro de não questionar quais as relações que permanecem inalteráveis. De entre estas, as mais importantes são as desigualdades económicas e culturais que dominam a nossa sociedade (1984, p. XI-XIII).

A tecnologia, que avaliza socialmente a *world wide web*, não pode ser vista como uma mera soma de *hardware* e *software*. De fato, é muito mais do que isto. De acordo com Woodward (1980), a tecnologia “corporiza uma forma de pensamento que orienta a pessoa para uma abordagem muito específica do mundo”. Ou seja, a produção do conhecimento através dos computadores envolve formas de pensamento que, de acordo com a atual condição do campo educacional, são essencialmente técnicas. A perversão da solução (ou das soluções) para a crise que se vive na educação, levada a cabo pelo projeto social neoliberal, passa também pela intencional perversão das potencialidades da tecnologia, porque ao abrigo desta até a verdadeira noção de escola perde sentido social. Urge pois continuar a lutar pela escolarização como um bem público, contra a domesticação política que tem inflamado o debate educativo contribuindo para que a educação em geral e o currículo, em particular, se constituam numa efectiva base para que os mais desfavorecidos (afinal, a esmagadora maioria) tenham (tomem e transformem a própria concepção de) poder.

Notas

1. Ver a propósito cf. MAESTRE, A. (1993) Introducción. In: Dubiel, H. *Que es neoconservadorismo?* Barcelona: Anthropos, 1993. 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.

2. Este conceito é extremamente importante no projeto neoliberal e configura a base através da qual se conceptualiza a resolução dos dilemas em que se encontram os sistemas educativos. Em países como os Estados Unidos, Grã-Bretanha e Canadá, esta perspectiva surge implementada através dos planos *choice* e programas *voucher*. A escolha, ou a capacidade (econômica) de poder escolher é a saída para a crise dos sistemas educativos. Esta temática pode ser mais aprofundada em, FRIEDMAN, M. et al (1997) *Choice for our children: curing the crises in America's schools*. New York: ICS Press.
 3. 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.
 4. Canada's Charter Schools: Initial Report. *The Society for the Advancement of Excellence in Education*. Alberta: Canadá, 1998. Segundo o documento, a primeira legislação surge em 1994, no estado de Alberta. Ainda de acordo com o *Canada's Charter School: Initial Report*, as escolas *charter* são autônomas 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.
 5. NSCS National Study of Charter Schools.
 6. Report of Charter Schools Research Project..
 7. The Wisconsin Parents Association.
 8. National Homeschool Association.
 9. Home School Legal Defense Association.
 10. National Home Education Research Institute
 11. Alberta Home Education Association.
 12. Home School Today.
 13. Home Education Advisory Service
 14. A este respeito, lembremo-nos das crianças de Angola, ou das de Timor, ou das da Eritréia, ou das da Somália.
- * Nota do Editor: O termo "coocoonização" origina-se da palavra *coocoon*. O verbo *to cocoon* (do substantivo *coocoon*=casulo), segundo o Dictionary of English Language and Culture, Longman (Londres, 1992), significa "manter em um abrigo de proteção" contra as dificuldades do mundo, através da riqueza da vida em família.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- AFT. *Report of Charter Schools Research Project*. Washington, D.C.: United States Department of Education, 1997.

- AHEA (s.d.) Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*.
Wysiwyg: <http://www.abhome-ed.org>
- ALTHUSSER, L., RANCIÈRE, J., & MACHEREY, P. *Ler o Capital*, Volume 1. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- AMIN, S. *Capitalism in the age of globalization*. London: Zed Books, 1997.
- APPLE, M. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge & Kegan Paul, 1990.
- APPLE, M. *Official knowledge; democrats education in a conservative age*. New York: Routledge, 1993.
- APPLE, M. *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press, 1996.
- APPLE, M. & OLIVER, A. Becoming right: Education and the formation of conservative movements. *Teachers College Record*, Volume 97 (3) 1996, p. 419-445.
- APPLE, M. Educar à maneira da direita. As escolas e aliança conservadora. In J. Pacheco; J. Paraskeva e A. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação curricular*. Braga: Universidade do Minho, 1998a.
- APPLE, M. Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 8, nº 2, 1998b, p. 181-200.
- APPLE, M. *Power, meaning and identity*. New York: Peter Lang, 1999a.
- APPLE, M. 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, 1999b, p. 67-79.
- APPLE, M. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, Volume 1 (1), 2001a, p. 5-33. <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- APPLE, M. *Educating the 'right' way. Markets, standards, god and inequality*. New York: Routledge Falmer, 2001b.
- APPLE, M. Standards, markets, and creating school failure. *Rethinking Schools*, Volume 15 (3), 2001c. <http://rethinkingschools.org>
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985.
- ATWOOL, N. New Zealand children in the 1990s: beneficiaries of new right economic policy? *Children & Society*, nº 13, p. 380-393, 1999.
- BALL, S; BOWE, R., e GEWIRTZ, S. 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, 1994, p. 13- 25.
- BARRY, N. *Welfare*. Buckingham. Open University Press, 1999.
- BEYER, L. & Liston, D. *Curriculum in conflict. Social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press, 1996.
- BOOMER, G; LESTER, N.; ONORE, C, & COOK, J. *Negotiation the curriculum*. London: The Falmer Press, 1992.
- BORON, A. Os "novos leviatãs" e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: E. Sader & P. Gentili (Orgs.) *Pós-neoliberalismo II. Que estado para que democracia?*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 7 – 67.

- BOURDIEU, P. Utopia of endless exploitation. The essence of neoliberalism. *Le Monde Diplomatique*, December, 1998.
- BULLOUGH, R. Accommodation and tension: teachers, teacher role and the culture of the teacher. In: J. Smith (ed) *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press, 1987.
- BUNDAY, K. Socialization: a great reason not to go to school. *Learn in Freedom*, 1999, p. 1-3. <http://learninfreedom.org>
- BUTLER, E. *Milton Friedman: A guide to his economic thought*. Aldershot: Gower, 1985.
- Canada's Charter Schools: Initial Report. *The Society for the Advancement of Excellence in Education*. Alberta, 1998.
- CARLSON, D , & APPLE, M Teoria educacional crítica em tempos de incerteza. In: A. Hypólito & L. Gadndin (orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. Porto: Didáctica, 2001. (no prelo).
- CHESNAIS, F. A Mundialização do capital e as causas das ameaças de barbárie. In *O Livro negro do capitalismo*. Lisboa: Campo das Letras, 1998.
- CHIROT, D. *How societies change*. London: Pine Forge Press, 1996.
- CHOMSKY, N. *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press, 1999.
- CHOMSKY, N. Por que o Fórum Social Mundial. *Forum Social Mundial*. Porto Alegre. Biblioteca das Alternativas, 2001.
- DALE, R. *The state and education policy*. Philadelphia: Open University Press, 1989.
- DRUCKER, P. *Post capitalist society*. New York: Harper Business, 1993.
- DUBIEL, H. *Que es neoconservadorismo?* Barcelona: Anthropos, 1993.
- EAGLETON, T. Burke e a benevolência. In: M. Filomena Louro *et al* (Orgs). *Inquérito à modernidade*. Centro de Estudos Humanísticos: Universidade do Minho, 1999, p. 119-127.
- ELLIOTT, J. Living with ambiguity and contradiction: the challenges for educational research in positioning itself for the 21st century. Key Note Adress. *European Conference for Educational Research (ECER)*, September Ljubljana, 1998.
- ESTEVÃO, C. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- FERNANDES, M. A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 9, 1998, p. 7-32.
- FERNÁNDEZ, M. 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, 1997.
- FETTEROLL, J. Five steps to unschooling. *Home Education Magazine*, 2000, p. 1-3. <http://www.home-ed-magazine.com>
- FRIEDMAN, M. *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- FRIEDMAN, M. *Free to choose: a personal statement*. New York: Harcourt, 1990.

- FRIEDMAN, M. An interview with Milton Friedman. *The Region*. Minneapolis: Federal Reserve Bank of Minneapolis, 1992.
- FRIEDMAN, M. et al. *Choice for our children: curing the crises in America's schools*. New York: ICS Press, 1997.
- GANDIN, L. & HYPÓLITO, A. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: GANDIN, L. & HYPÓLITO, A. (Orgs.) *Educação em tempo de incertezas*. Porto: Didáctica, 2001 (no prelo).
- GENTILI, P. *Poder econômico, ideologia y educación*. Buenos Aires: Miño Y Dávila Editores, 1994.
- GIDDENS, A. *The third way and its critics*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- GIMENO, J. 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, 1997.
- GIMENO, J. *Poderes Inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.
- GIROUX, H. *Border Crossings; cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, 1992.
- GOMES, A. Pressupostos que fundamentam a formação dos professores de português. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 1990, p. 45-49.
- HALL, S. Popular democratic vs authoritarian populist: two ways of talking democracy seriously. In: A. Hunt (ed). *Marxism and democracy*. London: Lawrence and Wishart, 1980.
- HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell, 1994.
- HARGREAVES, A. Beyond collaboration: critical teacher development in the postmodern age. In: J. Smith (Ed.). *Critical discourse on teacher development*. London: Cassell, 1995.
- HARNECKER, M. *Tornar possível o impossível. A esquerda no limiar do século XXI*. Porto: Campo das Letras, 2000.
- HAYEK, F. *A desnacionalización del dinero*. Madrid: Unión Editorial, 1993.
- HEAS, (s.d.) *Home Education Advisory Service* <http://www.heas.org.uk>
- HIRSCH, J. Fordismo y posfordismo, la crisis actual y sus consecuencias. In: J. Hirsch et al (Eds.). *Los estudios sobre el estado y la reestructuración capitalista*. Buenos Aires. Editorial Tierra del Fuego, 1992.
- HOLT, J. *How children fail*. New York: Pitman, 1964.
- HOLT, J. *Teach your own*. New York: Delacorte, 1981.
- HONDERICH, T. *Conservantism*. London: Hamish Hamilton, 1990.
- HSLDA. Home School Legal Defense Association. *The home school report*. <http://www.leah.org/hsllda.html>, 2000.
- HSTa (s.d.) *Home School Today*. Looking for an alternative to school based education? Teach your children at home <http://www.adelaide.net.au/~mbpaine/homescho.html>

- HSTb (s.d.) *Home School Today*. Reasons for homeschooling. <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>
- HSTc (s.d.) *Home School Today*. Characteristics of homeschooling. <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>
- HUSSON, M. *Miséria do capital. Uma crítica ao neoliberalismo*. Lisboa: Terramar, 1996.
- HYPÓLITO, A., PARASKEVA, J. & GANDIN, L. Manifesto. *Currículo sem Fronteiras*. <http://www.curriculosemfronteiras.org>, 2001
- IBÁÑEZ, R. Possibilidade y necesidad de la educación. In A. Masota et al *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykson, 1989, p. 375-378.
- Illich, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KEYNES, J. *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- KLIEBARD, H. *The struggle for the american curriculum*. London. Routledge, 1995.
- KOLODKO, G. Economic neoliberalism became almost irrelevant. *The Poland Library*. <http://www.masterpage.com>, 1998.
- LINES, P. *Homeschooling: Private choices and public obligations*. Washington: United State Department of Education, Office Research, 1993.
- LINES, P. *Homeschooling: An overview for educational policymakers*. United States Department of Education Working Paper, 1997.
- LOMNITZ, L. & MELNICK, A. *Chile's middle class. A struggle for survival in the face of neoliberalism*. London: Lynne Rienner Editors, 1991.
- LYMAN, I. Homeschooling. Back to the future? *Policy Analysis*, nº 294., p. 1-13, 1998.
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Lisboa; Grádiva, 1994.
- MANNO, B., FINN, C., BIERLEIN, L. e VANOUREK, G. Charter Schools: Accomplishments and dilemmas. *Teachers College Record*. Vol. 99, nº 3, 1998, p. 537-558.
- MARQUES, R. 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, 1999, p. 27-43.
- MCCHESENEY, R. Introduction. In: N. Chomsky (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press, 1999.
- MINFORD, P. The role of social services: a view from the new right. In M. Loney; R. Boccock; J. Clarke; A. Cochrane; P. Graham & M. Wilson. *The State and the market*. London: Sage, 1996.
- MOREIRA, A. *Política educativa: construção da europa e identidade nacional*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 1992.
- NHA (s.d) National Homeschool Association. *Mission Statement. Homeschooling families: ready for the next decade*. New York: National Homeschool Association. <http://www.n-h-a.org/nha.html>

- NHERI. *National Home Education Research Institute* <http://www.nheri.org>, 2000.
- NOBLE, D. *Forces of production: a social history of industrial automation*. New York: Alfred A. Knopf, 1984.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Conferência proferida na Universidade de S. Paulo*. Brasil, (policopiado), 1999.
- NOZIK, R. *Anarquia, estado y utopia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- NSCS. *National study of charter schools: executive summary*. Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C.: United States Department of Education, 1998.
- OCDE *O ensino na sociedade moderna*. Porto: ASA, 1998.
- PAINE, B. Deschooling, unschooling and natural learning, *Homeschooling Today* <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/natural.html>, 2000.
- PARASKEVA, J. & MORGADO. Autonomia curricular: uma nova ferramenta ideológica. In: J. Pacheco, J. Paraskeva e A. Silva (Orgs.) *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Universidade do Minho, 1998, p. 107-126.
- PARASKEVA, J. & MORGADO, J. *(Re)visão curricular do ensino secundário. Gritos e ecos de um silêncio cumprido*. Porto: ASA, 2001.
- PARASKEVA, J. Projeto neoliberal: a (re)codificação do discurso e das práticas curriculares. Comunicação apresentada no *V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. O particular e o global no virar do milénio. Algarve: Universidade do Algarve, 2000a.
- PARASKEVA, J. O Texto e o contexto da integração curricular em Portugal. *Cadernos de Educação*, 9 (15) p. 35-56, 2000b.
- PARASKEVA, J. *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: ASA, 2001.
- PÉREZ GOMÉZ, A. La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. 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, 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedade neoliberal*. Madrid: Morata, 1998, p. 255-260.
- POLANYI, K. *The great transformation : the political and economic origins of our time*. Boston: Beacon Press, 1957.
- RAY, B. *National Home education Research Institute* <http://www.nheri.org>, 1996.
- RAY, B. *Home Schooling on the Threshold: A Survey of Research at the Dawn of the New Millennium*. National Home Education Research Institute <http://www.nheri.org>, 1999.
- REICH, R. *Work of nations*. New York: Vintage Books, 1992.
- ROSA, R. 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, 1992 p. 143-144.

- ROSENAU, P. *Post modernism and the social sciences: insights, inroads, and instructions*. Princeton, Princeton University Press, 1992.
- SAMPAIO, J. *Política educativa: construção da Europa e identidade nacional*: Lisboa. *Conselho Nacional da Educação*, 1992.
- SÈVE, L. *Começar pelos fins. A nova questão comunista*. Porto: Campo das Letras, 2001.
- SHAPIRO, S. *Between capitalism and democracy. Educational policy and the crisis of the welfare state*. New York: Bergin & Garvey Publishers, 1990.
- SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMMEL, G. *The conflict in modern culture and other essays*. New York. Teachers College Press, 1990.
- SMITH, J. Editorial *Educate Online*. <http://www.educate.co.uk>
- SPENCER, H. *Education: Intellectual, Moral and Physical*. London: Williams and Norgate, 1902.
- STENHOUSE, L. *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P, 1997.
- TOMLINSON, S. Introduction: educational reforms - ideologies and visions. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press, 1994, p. 1- 9.
- TORRES SANTOMÉ, J. The presence of different cultures in schools: possibilities of dialogue and action. *Curriculum Studies*, 4 (1), 1996, p. 25-41.
- TORRES SANTOMÉ, J. 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, 1997.
- TORRES SANTOMÉ, J. Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87. <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/>, 2000.
- TORRES SANTOMÉ, J. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação d comunidade. *Currículo Sem Fronteiras*, Volume 1 (1), pp. 51-80. <http://www.curriculosemfronteiras.org>, 2001a.
- TORRES SANTOMÉ, J. *La educación y la resituación política de la institución familiar: Algunas perversidades*. Artigo não publicado. Referenciado com a autorização do autor, 2001b.
- VANOUREK, G., MANNO, B., FINN, C., & BIERLEIN, L. (1997). *Charter Schools in Action Project. Final Report, Part I. Charter Schools as seen by those who know them best*. Hudson: Hudson Institute, 1997.
- WALKER, A. 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, 1996.
- WALLERSTEIN, I. *Unthinking social science. The limits of ninetieth century paradigms*. Cambridge: Polity Press, 1991.

WOODWARD, K. *The myths of information: technology and postindustrial culture*.
Madison: Coda, 1980.

WPA – Wisconsin Parents Association. *Homeschooling in Wisconsin. At home learning*.
Wisconsin: Wisconsin Parents Association, (s.d).

João M. Paraskeva é professor da Universidade do Minho, em Braga, Portugal e Honorary Fellow do Departamento de Currículo e Instrução e Estudos de Política Educativa da Universidade de Wisconsin – Madison, Estados Unidos da América.

Endereço para correspondência:

E-mail: jmparaskeva@facstaff.wisc.edu