



A CRISE NO SISTEMA EDUCATIVO

João M. PARASKEVA¹
Universidade do Minho
paraskeva@iep.uminho.pt

“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 actualmente os desajustamentos são muito maiores, dado estarmos a atravessar um período de grandes transformações, como é exemplo a revolução da informação”².

1. RESUMO

É “quase impossível não ouvir o ruído da crítica ao sistema educacional”³ que é tido como ineficiente e esbanjador. Muito naturalmente, entrou-se “num período de forte contestação em educação”⁴ 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 sobretudo com a modernidade, uma filosofia apoiada numa metanarrativa assente num conjunto de verdades⁵, [orientada para a eficácia - um dos conceitos que, de acordo com Kliebard⁶ se começa a cristalizar nos finais do século XIX -, e determinada, segundo Simmel⁷, por uma tensão entre o rápido desenvolvimento da ciência, tecnologia e conhecimento objectivo e a erosão do subjectivo e da cultura pessoal], que as escolas entram no seu apogeu de ruptura, começando a ser interpreta-

-
1. Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: João M. Paraskeva, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal, ou E-mail paraskeva@iep.uminho.pt.
 2. Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87, p., 11.
 3. Apple, M. (1999). Se avaliar o professor é a pergunta, qual é a resposta. In I. Veiga & M. Cunha (Orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus Editores, pp., 67-79
 4. Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the ‘right’ way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, 181-200, p., 181.
 5. Lyotard, J-F. (1994) *A condição pós-moderna*. Lisboa; Grádiva.
 6. Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum*. London. Routledge
 7. Simmel, G. (1990) *The conflict in modern culture and other essays*. New York. Teachers College Press.

das como símbolos por excelência do paradigma da eficácia sendo conceptualizadas, no dizer de Hargreaves⁸, como grandes fábricas com as características específicas de uma linha de produção: padrões de especialização, controlo centralizado, compartimentação e complexidade burocrática. Tal situação de ruptura, experimentada pela escola e denunciada por vários autores⁹ repousa não apenas, tal como já nos referimos em outro local¹⁰, numa crise económica mas de identidade [a construção da identidade de um indivíduo passa (também) necessariamente e obrigatoriamente pelas carteiras de uma sala de aula, passa pelo currículo] e do Estado providência, cuja necessidade de (re)legitimação passa pela redução dos seus limites, criando espaço às forças de mercado – desregulação e privatização – estratégia esta, algo contraditória, uma vez que, tenta um processo à partida quimicamente impossível: manutenção da acumulação de capital – conceito baluarte do capitalismo – e o reforço do padrão democrático, tudo isto vertebrado por uma gramática cultural e ideológica assente numa lógica social ferida de justiça, que através da educação persiste em reproduzir e perpetuar os padrões sociais preconizados pelos grupos socialmente mais poderosos.

2. A LÓGICA NEO-LIBERAL

Na linha da frente das políticas educativas e curriculares actuais, encontra-se a nova aliança de restauração conservadora¹¹ tendo como objectivo fundamental a modernização conservadora das políticas sociais e educacionais¹². Este movimento é liderado pelos neo-liberais englobando ainda os neo-conservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional¹³. O neoliberalismo enquanto projecto económico, político e cultural¹⁴, contém significados, ideias 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 apoia num repertório de estratégias a vários níveis, através das quais o indivíduo/consumidor [este conceito é vital na ideologia neoliberal] se subordina, se assimila e se exclui.

-
8. Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: critical teacher development in the postmodern age. In J. Smith (Ed.). *Critical discourse on teacher development*. London: Cassell.
 9. Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the “right” way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, 181-200, p., 181; Gimeno, J. (1998) *Podere Inestables en educación*. Madrid: Morata; Torres Santomé, J. (1996) The presence of different cultures in schools: possibles of dialogue and action. *Curriculum Studies*, 4 (1), 25-41.
 10. Paraskveva, J. (2000) Projecto neo-liberal: 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
 11. Apple, M (1993) *Official knowledge; democratics education in a conservative age*. New York: Routledge; Apple, M, (1996) *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press; Apple, M, (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the ‘right’ way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 8, nº 2, 181-200.
 12. Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Philadelphia: Open University Press.
 13. Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the ‘right’ way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, 181-200. Apesar de na generalidade concordar com a proposta realizada por Apple entendo que o autor deveria ser mais objectivo quando se refere à nova classe média profissional.
 14. McChesney, R. (1999). Introduction. In N. Chomsky (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.

O neoliberalismo [res]surge quer como alternativa¹⁵ à crise social da década de 70, quer como parte integrante daquilo que Kolodko¹⁶ denomina por “Washington Consensus” [O Washington Consensus 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, acordo esse que se baseava na seguinte trindade: Liberalizar o mais possível, privatizar o mais rapidamente possível, e rigidez áspera no que toca à política monetária e fiscal] que determina, não só o fim da tese do capital humano preconizada por Becker [correspondência linear entre desenvolvimento educativo e económico], como também, e sobretudo, o descrédito na concepção macroeconómica de Keynes¹⁷. A noção de Estado providência, e todas as suas lógicas - económicas, 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 neoliberal¹⁸, muito impulsionada pelo pensamento macroeconómico de Milton Friedman. Também para Bourdieu¹⁹, o neoliberalismo, na qualidade 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 objectivo 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 autores²⁰, o neoliberalismo relaciona-se mais com conceitos como mercado, desenvolvimento tecnológico, e o neoconservadorismo com a aristocracia, autoridade, militarismo, valores religiosos. Ou seja, enquanto que o neoliberalismo se orienta por um Estado fraco, e uma racionalidade económica que é assegurada pela valorização do mercado, os neo-conservadores preconizam um Estado forte e a valorização dos valores da família²¹, movimentos estes que se encontram numa continuada formação²² para conseguirem construir e manter um determinado padrão cultural e ideológico hegemónico.

-
15. Hirsch, J. (1992). 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
 16. Kolodko, G. (1998) Economic neoliberalism became almost irrelevant. *The Poland Library*. [http:// www. masterpage.com.pl](http://www.masterpage.com.pl)
 17. Keynes, J. (1974). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: Fondo de Cultura Económica
 18. Hirsch, J. (1992). 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
 19. Bourdieu, P. (1998) Utopia of endless exploitation. The essence of neoliberalism. *Le Monde Diplomatique*, December.
 20. Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985) *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge & Kegan Paul; Shapiro, S. (1990) *Between capitalism and democracy. Educational policy and the crisis of the welfare state*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
 21. Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the ‘right’ way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, 181-200.
 22. Apple, M. & Oliver, A. (1996) Becoming right: Education and the formation of conservative movements. *Teachers College Record*, Volume 97 (3), 419-445.

Ao questionar o Estado providência, o neoliberalismo assume como grande objectivo reduzir [o mais possível] o campo de actuação do Estado²³. É a lógica do mercado contra a lógica do estado subordinando-se a política ao 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 estrutural²⁴, que documentam as crises morfológicas que os sistemas capitalistas atravessam²⁵, inaugurando aquilo que se previa como a grande transformação do sistema económico ocidental definido como “big market”²⁶. Para Friedman²⁷, a intervenção do governo na economia causa uma desmesurada multiplicação dos custos. As limitações impostas à liberdade económica ameaçam o progresso económico²⁸. Ou seja, a redução do papel do governo assume-se como um objectivo crucial para o desenvolvimento económico.²⁹

Os grandes teóricos da “livre escolha”³⁰ - génese 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 Chomsky³¹ como a construção [necessária] de uma nova ordem social global, que se reja por um lado, numa crença no mercado, no individualismo, na competitividade, na desregulação e na flexibilização do trabalho³² 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 consumo³³. Segundo Amin, 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”³⁴. Elliot, para quem a globalização de mercados e de sistemas de produção gerou um determinado nível de competição internacional, retirando a confiança ao estado-nação social democrata do pós-guerra, mais concretamente na sua capa-

-
23. Friedman, M. (1982) *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
 24. Lomnitz, L. & Melnick, A. (1991) *Chile's middle class. A struggle for survival in the face of neoliberalism*. London: Lynne Rienner Editors.
 25. Gentili, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires: Miño Y Dávila Editores.
 26. Polanyi, K. (1957) *The great transformation : the political and economic origins of our time*. Boston: Beacon Press
 27. Butler, E. (1985) Milton Friedman: *A guide to his economic thought*. Aldershot: Gower. Friedman, M. (1990) *Free to choose: a personal statement*. New York: Harcourt.
 28. Friedman, M. (1990) *Free to choose: a personal statement*. New York: Harcourt. Tal como Adam Smith, Friedman acredita que todo o homem, desde que não viole as leis da justiça, deve poder perseguir livremente os seus próprios interesses pela sua livre iniciativa, colocando em competição quer a sua indústria, quer o seu capital.
 29. Friedman, M. (1992) An interview with Milton Friedman. *The Region*. Minneapolis: Federal Reserve Bank of Minneapolis.
 30. Este conceito é extremamente importante no projecto neo-liberal 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 da América do Norte, Grã-Bretanha e Canadá, esta perspectiva surge implementada através dos planos “choice” e programas “voucher”. A escolha, ou a capacidade [económica] 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.
 31. Chomsky, N. (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.
 32. Hayek, F. (1993) *A desnacionalización del dinero*. Madrid: Unión Editorial
 33. Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopia*. México: Fondo de Cultura Económica.
 34. Amin, S. (1997) *Capitalism in the age of globalization*. London: Zed Books, p., 135.

cidade de gerar um crescimento ilimitado³⁵, 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 global³⁶. A solução, segundo o autor³⁷, estava no estado neo-liberal 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 neo-liberal consiste no desenvolvimento do crescimento económico, encorajando a expansão das forças produtivas da sociedade, garantindo a circulação das mercadorias tanto a nível nacional, quanto a nível internacional, perante uma 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”³⁸. De facto, 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 objectos, a mesma roupa, os mesmos carros, o mesmo urbanismo, a mesma arquitectura, o mesmo tipo de apartamentos, com frequência mobilados e decorados de forma idêntica ... Nos bairros remediados das grandes cidades do mundo, o encanto da diversidade perde o lugar perante a ofensiva da standardização, da homogeneização e da uniformização”³⁹. Enquanto tradução de uma ideologia hegemónica⁴⁰, o neo-liberalismo necessita de trabalhar ao 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 consciência⁴¹.

Em essência e segundo Harnecker⁴² o neoliberalismo “dentro da sua estratégia de poder” apresenta um projecto social, económico, político e ideológico. O projecto social fundamenta-se na “máxima

-
35. Elliott, J. (1998) 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, p., 8.
 36. Elliott, J. (1998) 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, p., 8.
 37. Elliott, J. (1998) 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, p., 8.
 38. Harnecker, M. (2000) *Tornar possível o impossível. A esquerda no limiar do século XXI*. Porto: Campo das Letras, p., 193.
 39. Ramonet, I. *apud* Harnecker, M. (2000) *Tornar possível o impossível. A esquerda no limiar do século XXI*. Porto: Campo das Letras, p., 193.
 40. A este propósito seria aconselhável consultar M. Apple (1990) *Ideology and curriculum*. New York: Routledge e ainda M. Apple (1998) 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.
 41. Wallerstein, I. (1991) *Unthinking social science. The limits of ninetieth century paradigms*. Cambridge: Polity Press.
 42. Harnecker, M. (2000) *Tornar possível o impossível. A esquerda no limiar do século XXI*. Porto: Campo das Letras.

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 sistema⁴³. O projecto político apoia-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 económico”⁴⁴. O projecto ideológico é “um projecto essencialmente conservador e reaccionário, que procura defender e aumentar os privilégios de um ínfima minoria a nível mundial”⁴⁵. O projecto económico apoia-se em “medidas económicas 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 consequente redução do papel do Estado e das despesas sociais; a luta prioritária contra a inflação; a flexibilidade no plano laboral”⁴⁶.

O novo modelo político e económico, fomentado pelas ideologias neo-liberais, criou novas relações entre o Estado e os cidadãos questionando o Estado providência colocando em destaque os grupos económicos mais poderosos, com mega estruturas de comunicação ao seu serviço, a favor da minimização do papel dos governos e do Estado no que diz respeito às suas facetas de planificação, garantia e controlo das políticas sociais e económicas⁴⁷. O neo-liberalismo constitui-se ainda como uma afronta a um grande quadro de representações sociais, onde a apetência inócua e global pelo lucro coloca em perigo “as necessidades culturais das comunidades específicas, a importância dos afectos humanos e laços tradicionais, o sentido da história como processo vivo, o enraizamento de homens e mulheres em lugares específicos”⁴⁸, 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 controlos administrativos e fiscalizadores sobre o trabalho dos professores e alunos com o intuito de aumentar a sua produtividade, assegurando-se assim, a eficácia nos resultados de acordo com os ritmos específicos do mercado, até porque, como assinalam Ball, Bowe & Gewirtz⁴⁹, o mercado é um mecanismo que produz os seus próprios compassos e a

43.. Harnecker, M. (2000) *Tornar possível o impossível. A esquerda no limiar do século XXI*. Porto: Campo das Letras, p., 167.

44. Harnecker, M. (2000) *Tornar possível o impossível. A esquerda no limiar do século XXI*. Porto: Campo das Letras, p., 169.

45. Harnecker, M. (2000) *Tornar possível o impossível. A esquerda no limiar do século XXI*. Porto: Campo das Letras, p., 180.

46. Harnecker, M. (2000) *Tornar possível o impossível. A esquerda no limiar do século XXI*. Porto: Campo das Letras, p., 152.

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

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

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

sua própria ordem. Para tal, e segundo Fernández⁵⁰, muito naturalmente se sedimentou a crença na qualidade e eficácia da gestão e resultados da iniciativa privada, conceitos estes, que passam a estruturar as políticas educativas e curriculares, as instituições escolares, os modelos e as práticas curriculares.

Quer como cultura de antecipação (neo-liberalismo), quer como cultura de reacção (neo-conservadorismo), a Nova Direita consegue diluir as suas contradições – por um lado, os neo-conservadores mobilizam os argumentos da racionalidade economia neo-liberal com o intuito de bloquearem a degradação dos valores tradicionais e da família e imporem padrões elevados, *curricula* e avaliações nacionais, por outro, os neo-liberais restringem a escola à disciplina e regras do mercado colocando-o como árbitro da meritocracia social capaz de (re)distribuir os recursos de acordo com esforço de cada um –, desacreditar a viabilidade da educação pública e despolitizar a educação tornando-a num produto a ser consumido de acordo com escolhas e opções específicas tal como tem vindo a acontecer, em vários países, em finais do século XX. Assim, “ao abrigo das políticas das 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”⁵¹.

Em suma, numa época em que o Estado providência revela incapacidade de liderança, o discurso da doutrina neo-liberal tem forte incidência no fenómeno educativo e curricular, onde a autonomia, privatização, competitividade, descentralização e prestação de contas se tornam nos padrões dominantes, sobretudo nos Estados Unidos da América do Norte e Canadá, Inglaterra (não esquecendo a Austrália, Nova Zelândia e Japão) países que lideram a aplicação e difusão destas novas formulas de política e práticas educativas, as quais Portugal, como país periférico [mas mais do que nunca *globaldependente*] não tem podido ser insensível. Vivemos uma época que, testemunha “vários movimentos reformistas *visando* a melhoria da qualidade da educação através de medidas descentralizadoras, autonomia crescente das escolas, envolvimento parental nas escolas e mais livre escolha”⁵².

No âmbito da educação, e para além, tal como deixamos dito em outro contexto⁵³, dos planos “choice” e “charter”, emerge agora nos Estados Unidos da América, no Canadá, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, no Japão e na África do Sul, o projecto “homeschooling”, na linha estratégica de desmonopolização do Estado e de cristalização, das reformas políticas capitalistas actualmente designadas, neo-liberais, e que têm contribuído para que todos, tal como nos sugerem Althusser, Rancière & Macherey⁵⁴, 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.

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

51. Atwool, N. (1999) New Zealand children in the 1990s: beneficiaries of new right economic policy? *Children & Society*, nº 13, pp., 380-393, p., 387.

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

53. Paraskeva, J. (2000) Projecto neo-liberal: 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

54. Althusser, L., Rancière, J., & Macherey, P. (1979) *Ler o Capital*, Volume 1. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

3. CRISTALIZAÇÃO DO PROJECTO NEO-LIBERAL

Na continuidade das políticas neo-liberais, cujo grande objectivo visa a construção de uma nova ordem global⁵⁵, inicia-se em 1991, nos Estados Unidos da América do Norte⁵⁶, e em 1994 no Canadá⁵⁷, mais uma reforma escolar – aliás profundamente estrutural – com a implementação das “charter school”, entendida como um novo pulmão para a escola pública⁵⁸, que não se revelava eficaz no combate ao insucesso escolar.⁵⁹ Segundo o AFT⁶⁰, as reformas “charter” visam diluir a crise de confiança e credibilidade que se instaurou no sistema público de ensino, tornando as escolas mais inovadoras, mais responsáveis e objectivas nos seus resultados, catalizadores e regeneradoras da melhoria do sistema público, criadoras de melhores oportunidades profissionais para os professores⁶¹.

Para tal, assinala o documento⁶², as escolas “charter” devem fundamentar-se em níveis académicos elevados e professores qualificados pautando-se por padrões de competitividade e eficácia. Estas instituições são, na verdade, laboratórios onde se testam novas ideias, novos métodos, onde se refinam novos modelos e estruturas de gestão. Assim, um dos mecanismos de implantação do projecto neo-liberal no âmbito educacional nos Estados Unidos da América do Norte, é as escolas “charter”,

-
55. A este respeito viria a propósito consultar a obra de Chomsky, N. (1999) *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.
 56. 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.
 57. Canada’s Charter Schools: Initial Report. (1998). *The Society for the Advancement of Excellence in Education*. Alberta: Canadá. 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 autónomas e destinadas a realizar inovações no domínio organizativo e curricular com o intuito de melhorarem a aprendizagem dos alunos. No entanto, assinala o mesmo documento que, a eficácia destas escolas depende fundamentalmente do clima regulador e da assistência técnica que é da responsabilidade do governo.
 58. Manno, B., Finn, C., Bierlein, L. e Vanourek, G. (1998) Charter Schools: Accomplishments and dilemmas. *Teachers College Record*. Vol. 99, nº 3, 537-558.
 59. A national study of charter schools: executive summary (1998). Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C.: *United States Department of Education*.
 60. AFT Report of Charter Schools Research Project. (1997) Washington, D.C.: *United States Department of Education*.
 61. Cf. Paraskeva, J. (2000) Projecto neo-liberal: 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
 62. AFT Report of Charter Schools Research Project. (1997) Washington, D.C.: *United States Department of Education*. De acordo com estudos publicados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte constatamos que das 800 “charter school’s” que se encontram em funcionamento, cerca de 60% surgiram de raiz tendo como principais impulsionadores, os professores – que se opõem, à burocracia vigente e ao modelo tradicional de ensino e entendem poder realizar projectos na educação de uma forma diferente -; os pais – que insatisfeitos com o sistema escolar lutam por uma melhor escola para os seus filhos – e organizações comunitárias sem fins lucrativos que defendem um processo educativo que ministre mais destrezas técnicas e experiência. Com base em inquéritos realizados, o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte apurou 19 categorias sobre a razão pela qual eram fundadas as escolas “charter”: (1) a concretização de um ideal educativo; (2) maior autonomia sobre as questões organizacionais e governamentais; (3) servir uma população específica; (4) questões económicas; (5) conseguir o envolvimento e o compromisso dos pais; (6) atrair os alunos e os pais.

que, segundo Vanourek, Manno, Finn e Bierlein⁶³, são o que há de melhor, em termos de reforma educativa e curricular, para crianças com péssimas experiências educativas, para as crianças em situação de risco e para evitar o abandono escolar, uma vez que, se encontram estruturadas de acordo com os desejos dos professores, alunos, pais e comunidade, têm elevados padrões educacionais, classes pouco numerosas e os professores sentem-se (re)dignificados. Ou seja, como assinalam os autores, as escolas “charter” conseguem responder ao desejo de reforma e de credibilização do sistema público de ensino injectando-lhe liberdade, escolha e prestação de contas conseguindo desta forma uma educação melhor. Criou-se assim nos pais a sensação de que as escolas “charter” são a “última chance de reformar a educação. Dito de outro modo, é fazer ou morrer”⁶⁴.

Pelo que diz respeito à realidade portuguesa, e inserido no projecto de reforma neo-liberal, assistimos hoje em dia ao novo modelo de gestão, previsto pelo Decreto-Lei 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 autonomia⁶⁵, administração e gestão da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este novo modelo assente na autonomia e na descentralização – baluartes da nova organização educativa que se quer fomentadora da democracia, da igualdade de oportunidades e da qualidade – projecta para a escola um envelope estrutural que compreende os seguintes órgãos: assembleia de escola, conselho administrativo, conselho pedagógico e conselho/direcção executivo(a). É de acordo com este novo modelo – que designamos novo envelope ou pacote organizacional - que irá acontecer o que surge também previsto no Artigo 3º do referido Decreto-Lei: a autonomia da escola traduzida num determinado projecto educativo, um regulação interno e um plano anual de actividades.

Todavia, e tal como já referimos anteriormente, uma outra reforma, na linha da lógica neo-liberal, começa também a cristalizar-se com alguma solidez nos Estados Unidos da América, no Canadá, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, no Japão e na África do Sul, começando a inflamar outros pontos do globo, onde Portugal, certamente encontrará muitas dificuldades em construir as suas imunidades. Referimo-nos ao “homeschooling”, um projecto que surge como reacção à incapacidade demonstrada pelas instituições escolares, e que tem contado com enorme adesão por parte dos pais, estando também a ser muito 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 que viriam a ser determinantes nas 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, seria em Maio de 1997, [altura em que uma aluna – Rebecca Sealton, de Nova York - do programa «homeschooling» ganhou pela primeira vez, o “National Spelling Bee”, num concurso que envolvia 245 candidatos] que o «homeschooling» seria transplantado definitivamente para a ribalta das políticas sociais, em geral e educativas, em particular⁶⁶. Moore e Holt revelam-se agastados com o declínio da qualidade da educação. Para Holt, o que era mais importante na aprendi-

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

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

65. A este propósito seria útil cf: Morgado, J. (2000) *A (des)construção da autonomia curricular*: Porto: Asa; Paraskeva, J. & Morgado (1998) *Autonomia curricular: uma nova ferramenta ideológica*. In J. Pacheco, J. Paraskeva e A. Silva (orgs.) *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Universidade do Minho, pp., 107-126.

66. Lyman, I. (1998) *Homeschooling. Back to the future? Policy Analysis*, nº 294., p., 1-13.

zagem realizada em casa para o crescimento da criança no mundo, não era porque a casa era melhor escola que a escola, mas precisamente porque 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 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 humanas⁶⁷. Holt criticava ainda o carácter compulsivo da escola, entendendo-a como uma violação grosseira às liberdades individuais de cada um⁶⁸., advogando uma reforma profunda no sistema escolar.

De acordo com Holt, a maior parte dos pais não se encontrava preparado para a encetar a reforma de que o sistema necessitava. Servindo-se da sua longa experiência como professor, denuncia o facto de as escolas estarem a retardar a curiosidade natural das crianças⁶⁹. 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 Fetteroll⁷⁰, se circunscreve a cinco etapas, nomeadamente: (1) inicia-se com uma atenção cuidada face os interesses da criança; (2) garantir que a criança tem 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 aos 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 Paine⁷¹, 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 objectivos imediatos ou mediatos. O essencial deste género 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 acções com significado. A aprendizagem natural é muito similar ao «unschooling», segue apenas o senso comum, constroi-se a partir do interior do próprio indivíduo, crescendo e procurando relações directas com o real. Daí que a observação e a demonstração sejam palavras chave neste processo de aprendizagem.

No que tange aos Estados Unidos da América, mais concretamente no estado de Wisconsin, e de acordo com a WPA⁷², 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 5 horas por dia. Os pais, ao planificarem as etapas da aprendizagem, consideram as mais variadas maneiras através das quais ocorrerá a instrução, ou seja, o projecto/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 aprender através de uma variedade de mecanismos e estratégias, nomeadamente jogos educacionais, filmes, videos, compu-

67. Holt, J. (1981) *Teach your own*. New York: Delacorte, p., 21.

68. Holt, J. (1981) *Teach your own*. New York: Delacorte, p., 21.

69. Holt, J. (1964) *How children fail*. New York: Pitman

70. Fetteroll, J (2000) Five steps to unschooling. *Home Education Magazine*, pp., 1-3, pp., 2-3.

71. Paine, B. (2000), Deschooling, unschooling and natural learning, *Homeschooling Today*
<http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/natural.html>

72. The Wisconsin Parents Association. *Homeschooling in Wisconsin. At home learning*. Wisconsin: Wisconsin Parents Association.

tadores, experiências práticas que lhes permite a aprendizagem por descoberta, etc; (2) um currículo apoiado numa sequencialidade progressiva, isto é, é necessário um projecto 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 NHA⁷³, [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 credível 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 actividades separadas. A aprendizagem não pode ser restrita a um determinado tempo e espaço. Aprender é maravilhoso e poderoso de mais 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 efectivamente tal desejo se concretize”.⁷⁴

Estamos perante um programa «acessível» que continua a exhibir muita adesão, movimentando já milhões de pessoas. Pese embora os números variem [em 1985, o número rondava os 50 mil e em 1995, oscilava entre os 500 mil e os 750 mil alunos⁷⁵], o facto é que, e segundo o HSLDA⁷⁶ e o NHERI⁷⁷, 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 da América. Mais, segundo o mesmo estudo, o numero total de estudantes que aderiram ao programa «homeschooling» é superior ao total de alunos nas escolas em alguns dos estados mais pequenos dos Estados Unidos da América. Ainda de acordo com Ray⁷⁸ 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 AHEA⁷⁹, 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”⁸⁰ 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

73. 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>.

74. 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>, p., 2.

75. Lines, P. (1997) *Homeschooling: An overview for educational policymakers*. United States Department of Education Working Paper, p., 4.

76. Home School Legal Defense Association.(2000) *The home school report*. <http://www.leah.org/hsllda.html>

77. *National Home Education Research Institute* at <http://www.nheri.org>.

78. Ray, B. (1996) *National Home education Research Institute*, at <http://www.nheri.org>.

79. Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. [Wysiwyg://13/http://www.abhome-ed.org/](http://www.abhome-ed.org/).

80. Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. [Wysiwyg://13/http://www.abhome-ed.org/](http://www.abhome-ed.org/), p., 1.

modo de aprendizagem completamente diferente baseado nas formas naturais de aprendizagem que aconteceram no período pré-escolar de cada um”⁸¹. 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 projecto interessado “no ensino de determinadas destrezas, nomeadamente, leitura, escrita, matemática, como investigar, como usar o dicionário, a enciclopédia e a biblioteca”⁸². Assim, reitera-se que a grande preocupação não está no conhecimento que se difunde [existe actualmente tanta informação no globo que é impossível a criança aprender tudo], mas sim em criar condições à criança, através da aprendizagem de determinadas destrezas para que esta possa construir os seus próprios utensílios para a apreensão do conhecimento necessário. Além do mais, 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 projecto 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”⁸³, e porque “a melhor maneira de aprender é ensinar”⁸⁴, o «homeschooling» aceita como tutores, os pais, os irmãos mais velhos, até porque umas das “grandes recompensas do projecto é que a aprendizagem acontece mutuamente no seio da família”⁸⁵.

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, seleccionando apenas aqueles elementos que entendem enquadrar-se nas características individuais educativas da criança e nas necessidades educativas da família”⁸⁶. Deste modo, as famílias que “pretendem um maior controlo sobre a educação dos seus filhos assumem total responsabilidade pelos programas de aprendizagem das suas crianças, ensinando-lhes em casa”⁸⁷. Na Austrália, o «homeschooling» consegue cativar a sensibilidade do cidadão graças a um conjunto de factores, 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 descida nos

81. Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/http://www.abhome-ed.org/, p., 1.

82. Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/http://www.abhome-ed.org/, p., 1.

83. Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/http://www.abhome-ed.org/, p., 1.

84. Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/http://www.abhome-ed.org/, p., 1.

85. Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiwyg://13/http://www.abhome-ed.org/, p., 1.

86. Home School Today. *Looking for an alternative to school based education? Teach your children at home!* <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>, p., 1

87. Home School Today. *Looking for an alternative to school based education? Teach your children at home!* <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>, p., 1

estandardes académicos, preocupação com as influências negativas e danos provocados por nefastas socializações, ausência de uma sólida educação espiritual⁸⁸. Assim, o «homeschooling» apresenta características muito distintas da educação ocorrida na escola, ou seja, os pais envolvem-se directamente 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 cariz muito mais informal, espontâneo, gerando experiências de aprendizagem interessantes⁸⁹.

Fundamentalmente o «homeschooling» consiste na educação em casa e não na escola⁹⁰. Destarte, o «homeschooling» é um projecto educativo familiar, onde cada família é um caso e cada criança é um facto, daí que não existe uma única forma de concretizar a sua implementação. Apesar de ser muito importante, partilhar o modo como outras famílias estão a efectuar o seu projecto «homeschooling», cada família vale por si própria e deve construir o seu próprio projecto curricular familiar que sirva os interesses e as necessidades da família. Estamos perante um movimento que, tal como já deixamos atrás dito, tem como grandes impulsionadores Moore e Holt. Ambos possuíam uma imagem muito forte nos Estados Unidos da América, no entanto, nos inícios da década de 80 a direita religiosa viria a revelar-se como o grupo dominante na liderança do projecto «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 robustez as dinâmicas sugeridas por Moore e seus percursores. O ideal de Holt, o quadro social proposto por Illich⁹¹, 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 projecto neo-liberal⁹², surge também denunciada por vários autores⁹³, para quem o sistema público de ensino se encontra em crise face ao desinvestimento propositado de que tem sido vítima. De facto, e tal como salienta Torres Santomé, “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 actualmente os desajustamentos são muito maiores, dado estarmos a atravessar um período de grandes transformações, como é exemplo a revolução da informação”⁹⁴. Mais, para o autor⁹⁵, o acesso à informação continua

88. Home School Today. *Reasons for homeschooling*. <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>, p., 1

89. Home School Today. *Characteristics of homeschooling*. <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>, p., 1

90. Lines, P. (1993) *Homeschooling: Private choices and public obligations*. Washington: United State Department of Education, Office Research.

91. Illich, I. (1985) *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes

92. Paraskeva, J. (2000) Projecto neo-liberal: 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.

93. A título de exemplo *vide*: Apple, M. (1996) *Cultural Politics and education*. New York: Teachers College; Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the “right” way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 8, nº 2, 181-200; Apple, M. (1999) *Power, meaning and identity*. New York: Peter Lang

94. Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87, p., 11.

95. Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87, p., 11.

a ser um processo ferido de democracia. É neste contexto de crise que se dá aquilo que Hall⁹⁶ denunciou como a reformulação da direita, desenvolvendo esta, estratégias políticas que implicam uma conivência 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, procurando intervir ao 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 com o estrangulamento paulatino [a quase todos os níveis] que têm vindo a viver, com o intuito de descredibilizar o ensino público começando a despertar ao nível do senso comum, a noção de que o é público é mau e o que é privado é bom⁹⁷.

Tal como podemos constatar, tanto os projectos «charter school», quanto os programas «homeschooling», impõem-se como ferramentas da estratégia neo-liberal que passa pela diminuição progressiva, não só do poder, como também do papel social da escola, enquanto instituição pública. Na verdade, se os projectos «charter school», 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”⁹⁸ 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”⁹⁹. Neste contexto um dos grandes objectivos de todos os projectos 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 beneficia e quem sai prejudicado com a ocultação de tal informação¹⁰⁰.

No fundo, os programas «homeschooling» [tal como aliás o projecto «charter schools»] continuam a encobrir o debate em torno da velha questão *spenceriana* “qual é o conhecimento socialmente mais valioso?”¹⁰¹, dado que o currículo que veiculam continua ser uma poderosa arma de segregação, construído na base de opções e selecções, garantindo a perpetuação da ordem social estabelecida. Na verdade, e à semelhança do que acontecia na educação formal, o currículo surge no projecto «homeschooling» como veículo privilegiado de difusão de determinado padrão cultural que se fundamenta num constante silenciar das vozes dos mais desfavorecidos, onde 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 no processo educa-

96. Hall, S.(1980) Popular democratic vs authoritarian populist: two ways of talking democracy seriously. In A. Hunt (ed). *Marxism and democracy*. London: Lawrence and Wishart.

97. Apple, M. (1996) *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press; Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the ‘right’ way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 8, nº 2, 181-200.

98. Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87, p., 11

99. Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87, p., 11

100. Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87, p., 11

101. Spencer, H. (1902) *Education: Intellectual, Moral and Physical*. London: Williams and Norgate, p., 39.

tivo, 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 ingénuas ilusões. A «world wide web» se para muitos [e estamos aqui a falar, provavelmente, em milhões] é um sonho, outros [e estamos também a falar de milhões¹⁰²] nem fazem a mínima ideia da sua existência. Estamos perante uma *virtuarealidade* inatingível para milhões e milhões de pessoas. No entanto, construiu-se a noção falaciosa, ao nível do senso comum, de que na «Web» todos somos iguais, precisamente porque todos temos acesso ao mesmo estendal de informação. Na verdade, e sem o intuito de querer aqui realizar uma apologia à escola tradicional, até porque nesta, tal como denuncia Gomes, “a esmagadora maioria tinha [também] acesso ao insucesso”¹⁰³, o facto é que, porque nos encontramos comprometidos na luta por uma educação que transpire justiça social, nos cumpre o dever de problematizar algumas das consequências do funeral antecipado da escola tradicional e do consequente emergir de uma educação paralela mas sobretudo alternativa, expressa através da nova escol@.

4. HTTP://WWW.QUE.ESCOLA@?

De facto, 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 facto é que o emergir de determinados movimentos sociais que conseguem construir ao nível do senso comum a ideia [pervertida] de uma sociedade sem escolas, deve de todo constituir motivo de profunda preocupação. O êxito do projecto neo-liberal deve-se sobretudo à sua política de acção ao nível do senso comum – e nisto, muito contribuíram, e têm ainda contribuído, os *mídia* - conseguindo fabricar paulatinamente uma “Estadofobia” no cidadão comum, chegando-se a confundir conceitos básicos que devem sedimentar qualquer sociedade, como por exemplo, o conceito de instituições de bem público. A escola - tal como a saúde, 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 objecto da sua dialéctica, tal como aliás, o faz o mercado. Assim, e para além da perversão de determinados conceitos que consubstanciam os argumentos do projecto neo-liberal [inovação, democracia, autonomia curricular, eficácia, standards, 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 projecto neo-liberal é tão maligno quanto as crises do padrão pós-moderno gerando, segundo Pérez Gomez¹⁰⁴, uma ambiguidade que deriva da matriz sócio económica do mercado e que se caracteriza pelos seguintes aspectos: a promoção paradoxal do individualismo exacerbado e da conformação social; ecletismo acrítico e imoral expresso num pensamento único e débil; individualização e debilitação da autoridade; importância transcendental da informação como fonte de poder; obsessão pela eficácia como objectivo prioritário da vida social; mito da ciência; concepção ahistórica da realidade; império do efémero num paraíso de mutações

102. A este respeito, lembremo-nos das crianças de Angola, ou das de Timor, ou das da Eritreia, ou das da Somália

103. Gomes, A. (1990) Pressupostos que fundamentam a formação dos professores de português. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3) pp., 45-49, p., 47. [o parênteses recto é meu].

104. Pérez Gómez, A. (1997). 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.

constantes; a urgência e consolidação de movimentos alternativos. O projecto neo-liberal, 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 alunos¹⁰⁵, continuam a ser representações conseguidas e extraídas nos limites [máximos] impostos.

A problemática do conhecimento não se consegue discernir com base em reformas lineares e simplistas. O projecto neo-liberal, 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*¹⁰⁶, em essência esta polémica assenta em três aspectos cruciais intimamente relacionados: um sistema educativo, que de um modo geral – sobretudo em quase todos os países ocidentais – se caracteriza por uma subordinação face aos mitos educacionais da sociedade (dignificados e convertidos em teorias nas universidades); os professores sujeitam-se aos mitos do sistema (rarefazem os mitos em programas curriculares, manuais, testes estandardizados e exames públicos); e os alunos sujeitam-se aos professores que coreografam todos os mitos em disciplinas, cada género educacional com os seus próprios rituais, linguagem, sequências e ambientes e cada um com o seu próprio valor (por exemplo, a física clássica, vale muito mais, em termos sociais, que arte popular ou o “punk rock”, ou ainda a educação sexual).

Outra questão de fundo despoletada pelo programa «homeschooling» e que requer alguma atenção é a socialização. Pese embora, e de acordo com Ray¹⁰⁷, as crianças inseridas no programa «homeschooling» apresentem índices de ajustamento emocional e social muito superiores às restantes crianças inseridas nas escolas convencionais, o facto é que este programa conduz no limite à «coocoonização» da criança, fazendo-a crescer num mundo que se assume como parco de 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 Bunday¹⁰⁸, a questão da socialização tem sido indevidamente levantada por alguns investigadores, dado que vários estudos revelam que os índices de autoestima das crianças inseridas no programa «homeschooling» é superior ao das crianças inseridas na educação convencional, destacando que o programa «homeschooling» não afecta socialmente as crianças. No entanto, embora a família possua argumentos necessários para o desenvolvimento lúcido da criança, o facto é que tais utensílios não são de modo algum suficientes para que a criança possa interpretar convenientemente o real, actuando como um agente de transformação social. Além do mais, 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 sofredor de um dos sintomas que abalavam a educação convencional, que é o facto de a aprendizagem se constituir só como um exercício futuro.

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

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

107. Ray, B. (1999) *Home Schooling on the Threshold: A Survey of Research at the Dawn of the New Millennium*. National Home Education Research Institute.

108. Bunday, K (1999) Socialization: a great reason not to go to school. *Learn in Freedom*, pp., 1-3.

Finalmente a questão do professor. A descredibilização 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 milénio, 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”¹⁰⁹. O programa «homeschooling» é o culminar a 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. 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, dos 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 que tem sido exibida em não mexer convenientemente, tanto na formação inicial, quanto na formação contínua de professores, deve também ser entendida como parte integrante da estratégia de descredibilização do sistema público de educação. Na verdade, o programa «homeschooling» coloca em causa o professor dado que consegue criar legitimidade para construir um projecto 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 aquisição¹¹⁰ sob a batuta do mercado que quer deixar transparecer que é politicamente descomprometido. Em essência, os programas de escolha educacional [projecto «charter schools», programas «homeschooling»], crucias no projecto de reforma neo-liberal, impõem um processo apoiado na construção de uma identidade própria (no caso português através da elaboração de um projecto de escola) dando expressão à sua autonomia, que mais não é do que uma crença na conversão do Estado em Estado mínimo¹¹¹ e uma fé profunda na matriz do mercado que consegue criar, ao nível do senso comum, uma recodificação perigosa dos discursos e das práticas educativas e curriculares. Com efeito, se a velha educação convencional se revelou sempre como um projecto social ferido de justiça, arrepiando quotidianamente mais do que a verdade, as vozes dos mais desfavorecidos, o facto é que é com grande preocupação que assistimos à implementação e cristalização de mais uma reforma – os programas «homeschooling» - que pese embora surja como 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 projecto 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

109. Nóvoa, A. (1999) Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Conferência proferida na Universidade de S. Paulo*. Brasil, (policopiado).

110. Honderich, T. (1990) *Conservatism*. London: Hamish Hamilton.

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

ficando cobertos pelo musgo do insucesso”, adiantando que “os que teriam, em princípio algum sucesso, pelo menos escolar, seriam «nosso tempo» uns «happy few»”¹¹², 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 interagem, assistimos paulatinamente ao emergir de uma noção alternativa à ideia de escola, que tem no lar o território por excelência e em que a virtualidade da «web» quase que se prepara para a extrema-unção não só do quadro de sala 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”¹¹³. De uma sala de aulas tida “como santuário dos professores”¹¹⁴, caracterizada como um espaço “sacrosanto”¹¹⁵, um “elemento central na cultura escolar”¹¹⁶, emerge um espaço diferente, onde o protagonismo do professor se esvanece, até porque se esvazia, por completo, o seu sentido social. Daí que, muito naturalmente, e com toda a justificada preocupação, se imponha a questão: que escol@?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há uma fórmula única para qualquer reforma que se pretenda efectuar no sistema educativo. No entanto isto não impede a certeza de algumas convicções pelo qual todo e qualquer processo de reforma se deve nortear, nomeadamente; a reforma deve basear-se num compromisso pela igualdade; na defesa de níveis elevados a serem atingidos por todos os alunos; no reconhecimento das reais necessidades da sala de aula, centrando-se nas verdadeiras necessidades de alunos e de professores; deve envolver parcerias entre alunos, professores, pais e comunidade; perspectivar o currículo como um *continuum* de tomadas de decisão; na melhoria da formação profissional dos professores; deve criar condições para a colegialidade e inovação; na reforma da administração; na assunção e na defesa da escola como um bem público; na reformulação não só da forma mas também dos conteúdos escolares; na diversidade cultural existente; na coragem de manter o que está bem e melhorar apenas o que está mal; num processo participativo; na luta pela defesa de um padrão cultural e ideológico comum mínimo que crie espaço à alteridade. Ora, é precisamente isto que as soluções avançadas pelo projecto neo-liberal não conseguem fazer. Mais do que ignorar a escola como um envelope social que tem uma matriz muito mais alargada do que a que nos é fornecida pela racionalidade económica, tentam por completo anular a própria ideia de escola. A escola surge, no fundo como a grande culpada das crises sociais. Ora, a reforma do sistema educativo não pode 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?

112. Gomes, A. (1990) Pressupostos que fundamentam a formação dos professores de português. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3) pp., 45-49, p., 47.

113. Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedade neoliberal*. Madrid: Morata, pp., 255-260.

114. Bullough, R. (1987) Accomodation 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, p., 92.

115. Bullough, R. (1987) Accomodation 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, p., 92.

116. Bullough, R. (1987) Accomodation 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, p., 92.

Se «privatizar» fosse a solução, a educação teria sido sempre um bem público sem nunca terem sido públicas e provavelmente hoje estaríamos numa outra plataforma de problematização. No entanto, continuamos ainda a lutar por uma educação justa e igual, atributos aliás, que não são visíveis no projecto neo-liberal¹¹⁷, numa altura em que assistimos a uma tentativa de monopolização do monopólio ou, dito de outro modo, à mercadorização de instituições. Independentemente da sua fundamentação social, económica, cultural, política, ideológica e religiosa a educação deverá ser sempre um propósito público ou então, estará sempre em causa a própria essência da democracia. No entanto, ao abrigo do projecto neo-liberal, embora as escolas sejam potencialmente espaços viáveis para a consecução da prática democrática, o facto é que os seus processos e resultados têm reproduzido e difundido padrões de desigualdade e injustiça social que se haviam proposto atenuar, na base de uma reconversão de determinados conceitos que se vão paulatinamente sedimentando ao nível do senso comum.

Não poderá ser a virtualidade a resolver algo que, de todo, não tem nada de virtual. Pelo contrário, desigualdade e injustiça sociais é bem real e tem sido o mote impulsionador de muitas das conturbações sociais. Esta educação alternativa é um estrugido social mais perigoso que o anterior, até porque assenta num pressuposto erroneamente interpretado da tecnologia. Tal como assinala Noble¹¹⁸, 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”.

A tecnologia, que cria o berço da valência social da «world wide web» não pode ser vista como uma mera soma de «hardware» e «software». De facto é muito mais do que isto. De acordo com Woodward¹¹⁹ a tecnologia “corporiza uma forma de pensamento que orienta a pessoa para uma abordagem muito específica do mundo. Ou seja, a forja do conhecimento através dos computadores envolve formas de pensamento, que de acordo com a actual condição do campo educacional são essencialmente técnicas. A perversão da solução (ou das soluções) para a crise que se vive na educação, levada a acabo pelo projecto social neoliberal, passa também pela intencional perversão das potencialidades da tecnologia, até porque ao abrigo desta até a verdadeira noção de escola perde sentido social.

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

118. Noble, D. (1984) *Forces of production: a social history of industrial automation*. New York: Alfred A. Knopf, pp., xi-xiii.

119. Woodward, K. (1980) (ed) *The myths of information: technology and postindustrial culture*. Madison: Coda.