

A Construção da Escola Pública como Instituição Democrática: Poder e Participação da comunidade

Jurjo Torres Santomé

Universidade de La Coruña
La Coruña, Espanha

Resumo

Em tempos de crise ou de reestruturação dos mercados, produção, distribuição e consumo de bens o sistema educativo é considerado particularmente importante para o desenvolvimento económico das nações. Este artigo analisa o processo de crescente naturalização da relação entre educação e mercado, bem como as políticas educativas neoliberais de escolha que reforçam, cada vez mais, uma sociedade hierarquizada, onde a igualdade de oportunidades se converte num ideal cada vez mais distante. Para combater estas políticas dominantes, o artigo defende a ideia de uma democracia dialogante, onde as salas de aula são convertidas em espaços onde se garante a liberdade para expressar ideias e convicções. Somente aí se recupera a verdadeira razão de ser da escola: a de um espaço onde se aprende a ser cidadãos e cidadãs, a analisar informada e criticamente o que está ocorrendo na sociedade e a criar disposições e atitudes positivas de colaboração e participação na resolução de problemas colectivos.

Abstract

In times of crisis or restructuring of market, production, distribution, and consumption of goods the educational system is regarded as particularly important to the economic development of the nations. This article analyzes the process of growing naturalization of the relation between education and market, as well as the neo-liberal educational policies of choice which increasingly reinforce a hierarchic society, where equality of opportunities is converted into an ever more distant ideal. To fight these dominant policies, the article defends the idea of a dialogic democracy, where classrooms are converted into spaces where freedom to express ideas and convictions is guaranteed. Only then is the true *raison d'être* of the school recuperated: a space where one can learn not only how to be a citizen and to analyze in an informed and critical way what is happening in society, but also a site where one is encouraged to create positive dispositions and attitudes towards collaboration and participation in the resolution of collective problems.

A instituição escolar é considerada de vital importância no desenvolvimento económico das nações e na construção dos mercados transnacionais. Este voltar a cabeça para o sistema educativo é mais acentuado em momentos de crise ou de reestruturação dos mercados, da produção, distribuição e consumo de bens. Em tais momentos, os discursos oficiais e as linhas de trabalho promovidas pelos Governos e pelas Administrações Educativas quase sempre passam também a ocupar-se das funções que é mais urgente que desempenhem as instituições escolares bem como dos conteúdos que se devem trabalhar nas aulas.

As instituições escolares e o professorado chegam assim a converter-se num dos nós gordianos das causas e soluções para os problemas que as economias nacionais e internacionais têm colocados. Os bombardeamentos discursivos insistem uma e outra vez em estabelecer ligações directas entre sistemas educativos e produtividade dos mercados. Uma inquestionável naturalização desta interligação, quando não um movimento unidireccional da esfera da educação à económica, vai converter-se no miolo da insistente propaganda com que se tratará de promover e condicionar a filosofia das reformas educativas e das intervenções políticas em educação. Estas serão apresentadas na base de argumentos que manifestam a sua urgência e razão de ser uma vez que só assim se podem sanar as maldades ou perversidades da esfera económica, do mundo da produção, distribuição e consumo. Estamos perante uma linha de argumentação que se vale de argumentos implícitos perversos para derivar para as aulas e instituições de ensino as explicações das crises ou fracassos económicos e sociais.

As crises económicas, e inclusivamente a conflituosidade social, não é infrequente que sejam explicadas por alguns sectores sociais mais directamente vinculados aos poderes político-económicos dominantes como fruto de uma descida dos níveis escolares, de que nas aulas certos conhecimentos e destrezas elementares já não se trabalham; daí as numerosíssimas queixas que em qualquer parte se ouvem denunciando que os rapazes e raparigas actuais já não sabem coisas que as pessoas de maior idade consideram imprescindíveis. O movimento do “regresso ao básico” apoia-se nesse mar de lamentações que procura reclamar uma maior disciplina nas escolas e nas aulas e a insistência nas aprendizagens das quatro regras para ler e escrever, algo que nunca encontra opositores; mas esquecem-se, no entanto, de insistir também no desenvolvimento de destrezas, de análises, avaliação e crítica, bem como do trabalho nas aulas de outros conteúdos culturais com maior poder de mobilização social, de outros conteúdos que possam dotar cada cidadão e cidadã de um maior caudal de recursos para corrigir as disfunções das sociedades do presente.

Num modelo de sociedade onde apenas poucas pessoas podem participar na tomada de decisões acerca dos modos de produção, distribuição e consumo, não é de esperar que o **debate democrático** sobre os conteúdos, as destrezas, os procedimentos e os valores que é preciso fomentar nas novas gerações acabe por ser uma das disciplinas prementes. Normalmente será algo que se furtará à sociedade, para passar a ser decidido por grupos de pessoas um tanto ocultos (na medida em que os seus nomes não se tornam públicos).

Convém também não esquecer que os discursos conservadores em educação para poderem levar por diante as suas reformas, também conservadoras, costumam recorrer a estratégias que têm por fim criar um certo pânico social. Para isso, insistem maçadoramente em que os níveis educativos estão a baixar, que os alunos que neste momento se encontram a finalizar a sua escolaridade obrigatória não sabem nada, que lhes faltam conhecimentos, procedimentos e valores que as gerações anteriores aprenderam a dominar. As falsificações da realidade estão na ordem do dia, pois oculta-se que nunca os níveis educativos estiveram tão altos como actualmente. “Como explicar a contradição flagrante entre a elevação contínua e espectacular dos produtos da actividade humana nos mais variados campos (ciência, tecnologia, nível de vida...) e o irresistível declive do nível intelectual das novas gerações?” (Baudelot & Establet, 1990, pág. 19). Chama poderosamente a atenção o facto de não ser costume tornar explícito que agora, nos países ocidentais, toda a população está escolarizada e que cada vez são mais as pessoas com alguma certificação ou título académico. Não se pode afirmar, e muito menos de forma alarmista, que os trabalhadores e trabalhadoras actuais possuem défices na sua formação que os impedem de desenvolver com eficácia uma boa parte dos postos de trabalho disponíveis. Pelo contrário, é fácil encontrarmo-nos perante uma situação historicamente nova, em que são muito frequentes as situações de pessoas com uma sobre-especialização, que estão desempenhando ocupações laborais de categoria inferior às que lhes corresponderiam se atendêssemos aos títulos e certificados académicos que possuem; ocupam lugares para os quais se requereria um título académico de menor nível.

Desde a crise do petróleo da década de setenta, até a partir de instituições economicistas como a OCDE (1991, pág. 22) se constata o falhanço da fórmula “a mais educação, mais prosperidade” e, portanto, não é justo deitar todas as culpas às instituições escolares, numa sociedade com um mercado de escasso emprego e precárias condições laborais. Mesmo assim, era evidente que a educação não estava directamente conectada com a mobilidade social. Na informação internacional da OCDE, titulada “*Escuelas y calidad de la enseñanza*”, reconhece-se de forma expressa a falta de coerência nas contínuas queixas do mundo empresarial, já que “são agora muito mais numerosos do que anteriormente os alunos que saem da escola com alguma forma de qualificação, mas não diminuiu a insatisfação dos patrões” (OCDE, 1991, pág. 24). O forte desemprego, típico das economias de mercado neoliberais veio reforçar-nos na ideia de que a maioria dos actuais problemas das empresas capitalistas não são fruto de uma falta de especialização dos trabalhadores e trabalhadoras que nelas trabalham, mas sim devidos a outras razões. Com demasiada frequência, a verdadeira razão, não explicitada, é de que não estão dispostos a pagar-lhes salários mais justos, daí que recorram a estratégias não solidárias como a de se deslocarem para outros países onde se podem obter maiores benefícios económicos na base da redução de salários; países nos quais é fácil contratar mão de obra em condições laborais quase escravagistas.

É obrigatório sublinhar que, em numerosos casos, o capitalismo foi o culpado das suas próprias crises, por exemplo, por não saber reagir a tempo nos seus processos de inovação

tecnológica, por atrasar investimentos na modernização das suas infra-estruturas e no acesso às novas tecnologias. A culpa, uma vez mais, não podemos admitir que esteja do lado do sistema educativo.

É óbvio que a educação não é a única nem a principal chave de transformação das sociedades, sobretudo em países e economias onde as desigualdades são reforçadas por instituições públicas e privadas nas quais o poder se reparte muito desigualmente, por legislações que não assumem o princípio da igualdade de oportunidades e por uma injusta distribuição na posse de capitais e de propriedades.

A inadequação das metáforas do mercado em educação

É difícil pensar em conceitos como mercado e propor similitudes na esfera educativa com o que tradicionalmente vêm sendo os mercados comerciais e industriais, por exemplo, mercados de produtos como tecidos, carros ou conservas.

No âmbito do ensino, existem toda uma série de peculiaridades que dificilmente podem permitir-nos comparar uma fábrica de automóveis a uma instituição para educar pessoas, sem o perigo de distorcer demasiado o que se espera destas instituições de formação. O sistema educativo está claramente relacionado com o mundo empresarial, por exemplo, com as indústrias da informação e da comunicação, bem como com aquelas instituições económicas privadas que produzem investigação e, em geral, com todas as empresas que fazem negócios com a produção, difusão e utilização do conhecimento. No entanto, as finalidades dos sistemas educativos não se esgotam nessas interdependências, nem em preparar o capital humano e o conhecimento que vai necessitar o mercado para funcionar.

A longa e dura luta dos colectivos sociais mais populares pelo acesso às instituições escolares esteve sempre ligada à luta por uma sociedade mais igualitária, livre e democrática. Esquecer estas reivindicações sociais, pode permitir que se voltem a gerar as condições que deram lugar à construção de sociedades injustas, autoritárias e opressoras e ao aumento de colectivos sociais excluídos. Nada mais perigoso que submeter as instituições escolares à ditadura das teorias económicas e empresariais, esquecendo que nos momentos em que os sistemas educativos desempenharam as funções sociais mais interessantes eram a filosofia, a ética, a sociologia, a antropologia as áreas de conhecimento que melhor permitiam clarificar as funções que exerciam ou que podiam cumprir os colégios, institutos, centros de formação profissional, escolas de artes, conservatórios de música e dança e universidades.

Empregar conceitos como o mercado obriga a circunscrever-nos unicamente à esfera económica, a referirmo-nos a sistemas de produção, distribuição e consumo de bens nos quais se procura a rentabilidade económica, a obtenção de benefícios económicos; exigem, ademais, valer-nos dos sistemas de controlo e regulação que vigoram nos mercados capitalistas e, em boa lógica, também das relações de poder que vigoram nessa esfera. São as necessidades do mercado que vão servir também para avaliar o conhecimento que

merece a pena, tanto em termos de produção como de utilização, como que pessoas e quando vão ter acesso a ele e a que parcelas ou com que níveis de profundidade.

Os mercados capitalistas têm entre os seus traços mais idiossincráticos os seguintes:

a) A produção de mercadorias ou bens de consumo com um grau de limitação que converta a sua escassez em negócio. Mercadorias que tenham valor quantitativo para os consumidores e consumidoras, individualmente considerados, e, ao mesmo tempo, produzam maiores benefícios económicos mensuráveis para aqueles que as produzem, trocam e comercializam na medida em que sejam escassas e com muita procura.

Em educação nem tudo se pode traduzir em quantidades mensuráveis e esgotáveis e que permitam estabelecer-se um preço. Os seus benefícios, para além de serem a título pessoal, para cada pessoa, têm também aspectos mais gerais, colectivos; beneficiam de maneira global (sem distinguir entre clientes, trabalhadores, trabalhadoras e empresariado) e não podem quantificar-se nem taxar-se. Assim, por exemplo, como quantificar os conhecimentos de uma pessoa em geografia, história, matemática, biologia, o seu nível de solidariedade, de responsabilidade, de justiça, de cooperação, a capacidade de crítica, etc.

Se não perdermos a memória, podemos constatar que um dos grandes feitos do século XX foi o de um progressivo aumento do número de pessoas que tinham direito à educação e, portanto, do seu direito a estudar um maior número de anos. Nas sociedades actuais, verificamos que é fácil oferecer educação a toda a população e que se pode e deve facilitar a sua promoção a níveis cada vez mais altos do sistema educativo.

Essa mesma memória tem de ter presente um bom número de colectivos sociais que defenderam, e continuam a defender, que as principais metas de trabalho nas aulas e nas instituições escolares não podem resumir-se a facilitar apenas a um reduzido número de pessoas ou colectivos sociais a aquisição de conhecimentos e destrezas com as quais possam ter mais vantagens económicas sobre as outras pessoas.

As lutas sociais a favor de maiores quotas de justiça e democracia durante o século XX foram sempre acompanhadas de apostas por outras filosofias educativas não mercantilistas, por uma educação que chegasse a inculcar nos alunos valores como a fraternidade, a ternura e a defesa e ajuda dos seres mais débeis e oprimidos, e pela defesa do meio ambiente. Tal compromisso educativo não permite que se imagine que este tipo de metas se pensaram apenas para um reduzido número de pessoas; que só aqueles que tivessem mais recursos económicos poderiam e deveriam aceder a elas. Nunca um compromisso com valores humanos deste tipo pode chegar a contemplar-se como uma oferta que só se faz a quem tem possibilidades financeiras.

b) O mercado produz uma relação de troca quantitativa entre aqueles que produzem e aqueles que consomem. Em educação é muito difícil estabelecer o preço dos serviços dos professores e o que devem pagar os estudantes. Como estabelecer o preço do que os professores ensinam e do que aprendem os seus estudantes? Deveria haver, dentro de um mesmo nível educativo, um salário diferente por ensinar os conteúdos culturais em que se

existe maior fracasso escolar e aqueles outros etiquetados como “*marías*”¹? Teria direito o professorado a negar-se a ensinar determinados conteúdos porque considera que o seu salário é insuficiente?

c) Produzir mercadorias gera relações de competitividade e rivalidade. Aqueles que fabricam as mercadorias mais raras e procuradas, e que geram maior necessidade entre os consumidores e consumidoras, obtêm mais benefícios; benefícios que podem chegar a aumentar na medida em que consigam eliminar os seus rivais; por conseguinte, enriquecer equivale a produzir algo em exclusivo. A estrutura de produção capitalista exige uma desigualdade tanto no acesso ao consumo como nas possibilidades de participar na produção. As empresas dos demais aparecem sempre como rivais a eliminar, algo que as práticas de “*dumping*” manifestam.

d) O mundo do mercado exige que se crie nas pessoas uma “subjectividade de mercado”, requer que se construam personalidades com desejo por consumir e indivíduos com espírito competitivo e ânsia de enriquecer sem limites. O mundo da produção capitalista trabalha na base de pessoas que consomem, quanto mais obsessivamente melhor, e pessoas que produzem para aumentar mais e mais o seu património e riquezas. O *status* de cada pessoa estabelece-se e/ou torna-se visível pela posse e acesso a determinados bens de consumo. O individualismo converte-se na única perspectiva de reflexão e actuação humanas.

As identidades e subjectividades que promove a sociedade de mercado capitalista chocam frontalmente com as personalidades que não apostam ou não vêm bem esse domínio do mercado. As pessoas preocupadas por valores como a solidariedade, a igualdade, a justiça e a democracia passam a ser consideradas como estranhas, antiquadas, fora de moda, utópicas, mas no sentido mais negativo, ou seja, seres fantasiosos, sonhadores e situados fora do mundo.

Propor que o sistema educativo passe a funcionar com filosofias de mercado, equivale a torná-lo promotor deste tipo de modelos de homem e mulher e a que as instituições escolares se pensem e governem atendendo aos interesses da sociedade de mercado capitalista; com as mesmas leis e normas que o resto das empresas produtivas.

As instituições de ensino teriam que competir entre si, estabelecendo uma relação com a comunidade similar à de produtor/a-consumidor/a na qual principalmente se decida e trabalhe na base de custos e benefícios tanto económicos como simbólicos. Esta perspectiva produz uma clara distinção e separação de funções entre aqueles que oferecem serviços educativos e aqueles que os escolhem e consomem. Deste modo, a participação das famílias nas escolas, e principalmente de outros colectivos sociais de carácter mais comunitário (por exemplo, associações municipais, sindicatos, organizações não governamentais), ficaria também condicionada.

Em consequência, para se tornar visível e se estimular a competitividade típica de uma sociedade de mercado capitalista, deveria optar-se, obrigatoriamente, por definir os

resultados visíveis e mensuráveis que teriam de obter os alunos. Esta forma de definição das metas educativas permitiria a sua comparação, bem como o estabelecimento de hierarquias de acordo e em função da eficácia conseguida. As famílias decidiriam que resultados preferiam que alcançassem os seus filhos e filhas e em função deles optariam por uma determinada instituição escolar. Como resultado disso, as instituições docentes é fácil que se vejam obrigadas a deixar de lado determinados projectos educativos que incidam em conteúdos culturais e valores que tenham um grande valor formativo, mas que não aparecem à primeira vista interligados com o desempenho de postos de trabalho que gozem de reconhecimento social e nos quais os salários são muito altos. Pelo contrário, é fácil que um número importante de colégios se decidisse por elaborar os seus projectos com o objectivo mais imediato de vender os seus serviços de modo mais atractivo e eficaz aos seus potenciais consumidores e consumidoras; ou seja, existiria uma maior diversificação de projectos de formação, atendendo às modas do momento e às famílias que interessa atrair; além disso, provavelmente, dar-se-ia uma notável hierarquização de instituições provedoras de educação.

Se existir uma listagem de indicadores quantitativos ou standards de rendimento com os quais se compare e avalie os resultados é previsível que as escolas se vejam obrigadas a estabelecer formas de gestão e organização muito semelhantes aos que existem no mundo da produção de mercadorias. Atingir esses resultados, que vão ser objecto de contraste com a listagem de indicadores, obrigaria a reduzir, ou inclusive anular, as possibilidades de que o conjunto de docentes, estudantes e respectivas famílias pudessem decidir que tipo de educação, que valores, atitudes, conteúdos e procedimentos deveriam trabalhar-se e fomentar-se.

Uma concepção tão mercantilista da educação facilitaria que o credencialismo, a obsessão por acumular títulos e diplomas, ganhasse maior importância. A acumulação de capital, típica do mercado capitalista, teria como seu equivalente no sistema escolar a acumulação de títulos. Títulos com os quais, posteriormente, se negociariam postos de trabalho que, por sua vez, permitiriam acumular capital monetário, prestígio e poder.

Na medida em que fosse avançando esta ideologia mercantilista, o trabalho escolar consistiria apenas em adquirir conhecimentos, valores e destrezas que são exigidos por parte daqueles que decidem e controlam o mercado da produção e distribuição de bens de consumo. As opções estudantis e, supostamente, a oferta escolar guiar-se-ia e avaliar-se-ia pelas suas possibilidades de troca no mercado laboral.

Por sua vez, tal panorama converter-se-ia no melhor meio de cultivo e desenvolvimento de pessoas egoístas e individualistas. Cada estudante só pensaria em si próprio, com a agravante de que os seus companheiros e companheiras poderiam acabar por ser vistos unicamente como competidores e rivais numa sociedade capitalista onde há escassez de postos de trabalho, o que permite baratear postos de trabalho e, portanto, acumular maiores benefícios aos empresários e empresárias.

A preocupação pelos assuntos da comunidade, pelo bem estar de todos e de cada um dos vizinhos e vizinhas, pelos direitos humanos e condições de vida de povos como os do

terceiro mundo, o interesse pelas questões do meio ambiente, é muito possível que fossem tratados como assuntos secundários. Não é fácil que os conteúdos escolares indispensáveis para debater este tipo de questões sociopolíticas tenham uma importante procura no âmbito do actual mercado de produção e distribuição capitalista; dificilmente os alunos perceberiam que essas matérias lhe servissem para alcançar, o que é possível que seja, o seu único objectivo: conseguir um posto de trabalho.

Obviamente que não concebemos um sistema educativo que não tenha em consideração o mundo laboral, que não se preocupe por oferecer a cada estudante a preparação necessária para participar activamente na sua comunidade, para trabalhar nela e para ela. A perspectiva crítica que temos vindo a desenvolver refere-se a que não assumimos que o sistema educativo só tenha sentido para preparar trabalhadores e trabalhadoras para um mercado no qual a desigualdade de oportunidades e a repartição da riqueza se produz de maneira muito injusta; um mundo no qual, dia a dia, se reduzem as possibilidades de participar democraticamente na definição do tipo de sociedade que mais pode beneficiar a todos, na qual a igualdade de oportunidades seja real e não um mero *slogan* que serve para ocultar um mundo não solidário e injusto, um mundo no qual as cartas estão distribuídas de modo muito desigual.

O sistema educativo é uma realidade e foi fruto de lutas sociais muito importantes, levadas a cabo por aqueles que sofriam as maiores injustiças como uma das estratégias primordiais para conseguir maiores quotas de justiça e igualdade. Esquecer a história das lutas travadas para conseguir que a educação fosse um serviço público, gratuito e obrigatório facilita que se desvirtuem as finalidades do trabalho escolar; que se pense que este tem unicamente a finalidade de capacitar para um posto de trabalho. Assim, com semelhante concepção da educação, nem sequer poderíamos chegar a pôr em questão, nem as peculiaridades desse posto de trabalho nem os benefícios a que deve dar lugar, nem, obviamente, este modelo de sociedade capitalista.

Como deve ser a nossa sociedade? Como deve estar organizada? Como podemos e devemos actuar como cidadãos e cidadãs? São interrogações que não têm de ser vistas como já decididas e para sempre pelos poderes actuais, o Estado ou o sector empresarial, uma vez que cada pessoa deve ter possibilidades de participar nessa concretização. Preparar uma comunidade com capacidades, destrezas, valores e conhecimentos para levar a cabo esta tarefa obriga aqueles que têm responsabilidades no sistema educativo a olhar muito para além das necessidades que manifestam os proprietários e proprietárias das fábricas e negócios privados.

Realmente, não é fácil que uma pessoa pense que a única coisa que deve proporcionar-lhe o sistema escolar são conteúdos para desempenhar um determinado posto de trabalho para que se sente atraído e que, ao mesmo tempo, se sinta motivada pelo conhecimento da história, da literatura, que perceba a necessidade de desenvolver capacidades para analisar criticamente discursos, para julgar realizações humanas em função de interesses comunitários, que procure dos seus professores tarefas escolares com o fim de conseguir o desenvolvimento de uma maior sensibilidade artística, que valorize as suas aprendizagens

na medida que a ajudam a um maior compromisso com os direitos humanos, com a defesa da liberdade, que esteja disposta a ser julgada em relação às suas condutas de solidariedade, etc. Trabalhar nas aulas com conteúdos culturais seleccionados tendo no ponto de mira este tipo de finalidades, pode não ser demasiado atractivo para aqueles que pensam que o que verdadeiramente vale a pena é somente aquilo que pode converter o dia de amanhã em dinheiro e posição social. Muitos dos conteúdos culturais destinados a tornar melhores os seres humanos podem entrar em contradição flagrante com os conteúdos e destrezas que facilitam a competição por contratos laborais mais bem pagos e que, por sua vez, lhes facilitam aceder a um mercado de consumo com menos limitações.

Um sistema educativo mercantilista é aquele em que os títulos ou diplomas que outorga têm como alvo e gozam de prestígio no mercado da produção, distribuição e intercâmbio de bens e serviços. São credenciais que, deste modo, se convertem em motivações para os alunos já que proporcionam aqueles que os conseguem vantagens no mercado de trabalho, e lhes permitem negociar os seus contratos com maiores exigências.

Numa boa lógica capitalista, a consecução dessas credenciais valiosas não é acessível a toda a gente pois, caso contrário, desvalorizar-se-iam. Se a um determinado posto de trabalho acedem muitas pessoas com a mesma habilitação, conferida por instituições com o mesmo prestígio, é obvio que essas pessoas não vão poder fazer demasiadas exigências. Por conseguinte, a selectividade competitiva vai converter-se numa das marcas distintas dos sistemas escolares mercantilistas. As instituições docentes competirão entre si para outorgar títulos que gozem de maior aceitação no mundo empresarial, o que as obrigará por sua vez a seleccionar também os alunos que acedem a elas. Esta procura do elitismo e da excelência vai acarretar disfunções importantes no que se refere às finalidades dos sistemas educativos. É imaginável que a obsessão dos alunos chegue a ser unicamente a de acumular títulos e mais títulos, por forma a ter maiores probabilidades de competir por um posto de trabalho. Além disso, o paradoxo pode ser de que, na imensa maioria dos casos, aqueles que consigam esse cobiçado contrato laboral comprovem que têm um grande percurso formativo, constatem que para desempenhar esse posto de trabalho não era necessário ter estudado tantas matérias nem ter adquirido a maioria dos diplomas e certificados apresentados.

Trabalhar com este tipo de ideologias educativas vai ter repercussões nas possibilidades de acesso a uma educação de qualidade para as pessoas que vivem em ambientes cultural e economicamente mais desfavorecidos, para aqueles que têm alguma deficiência física e/ou psíquica, para aqueles que pertencem a etnias minoritárias sem prestígio nem poder. As instituições escolares tentarão desfazer-se por todo tipo de meios dos alunos e alunas que possam contribuir para “baixar” as médias nos estudos comparativos entre escolas ou nos testes que se utilizem para comprovar rendimentos escolares na base dos standards estabelecidos pelas agências de avaliação dos sistemas educativos.

É preciso que as pessoas entendam que há determinadas formas de organizar e gerir o mercado que provocam múltiplas e dolorosas disfunções (desemprego, marginalidade, não

solidariedade, agressividade, ...) e para as quais a educação não é o “*bálsamo de Fierabrás*” que imaginava D. Quixote; perante estas situações, o trabalho escolar não pode senão servir para ajudar a denunciar este tipo de modelos de economia e para tentar comprometer as pessoas na invenção de outros modos de produzir, trabalhar, consumir e relacionar-se. As diferentes áreas de conhecimento devem proporcionar as ferramentas para ajudar a resolver os problemas que nós, seres humanos, vamos criando no nosso processo ininterrupto de conseguir cada dia ser mais humanos.

Se o economicismo continua a consolidar-se como o cristal dominante através do qual contemplamos a realidade, as instituições escolares podem chegar a ser vistas pela comunidade apenas como “fábricas de empregados”. Educação e economia, em teoria, apresentam-se como um matrimónio, como esferas que se devem mútuo respeito, que estão obrigadas a conviver, interagir e a influenciar-se mutuamente; sem dívida que, na prática, a maioria das vezes acabam por desempenhar os papéis dos matrimónios mais conservadores nas sociedades patriarcais, ou seja, a educação acaba convertida em serva ou escrava da economia. Esta é a cabeça que pensa, decide e obriga.

O favorecimento do credencialismo e da excelência competitiva

Nos modelos de economia neoliberal estimulam-se os cidadãos e cidadãs a verem-se como consumidores e consumidoras, num mundo onde a economia carece de regras diferentes das de - tudo em favor da obtenção de benefícios para o empresariado. O darwinismo economicista dominante favorecerá apenas os conteúdos culturais e títulos académicos que possam ser mais facilmente procurados pelo mercado. Utiliza-se o sistema educativo como uma instituição bancária, na qual se realizam investimentos em estudos e títulos com os quais será mais fácil encontrar um posto de trabalho e obter benefícios económicos e sociais. Logicamente, para isso, procurar-se-á evitar o acesso dos alunos àquelas informações e estratégias de análise e de crítica que possam chegar a criar contradições no sistema capitalista vigente ou para fazer ver a necessidade de propor modelos alternativos de organização da sociedade e/ou do mundo de trabalho.

Esta filosofia impõe também a moda da “super especialização” e do “vocacionalismo”. As pessoas aprendem a perceber que nascem com uma determinada vocação, com inclinações naturais para uma modalidade de trabalho. Vêm-se a si mesmas com atitudes “inatas” para desempenhar um determinado trabalho que nesse mercado e sociedade goza de boa fama e prestígio, quando menos, relativamente aceitável. As pessoas e, portanto, as alunas e alunos têm muitas dificuldades para ganhar consciência de como o mercado através, por exemplo, dos meios de comunicação de massas nos torna aficcionados ou não de algo. Em boa medida, isto explica que para as ocupações laborais menos qualificadas e/ou menos valorizadas socialmente não apareçam pessoas “com vocação”; sobretudo se as ideologias que apostam pela solidariedade e justiça social se vêm como passadas de moda.

Esta perda de vista do valor social do trabalho e do conhecimento agrava-se na medida em que desde próprias as universidades se aposta por uma acentuada especialização, na qual a interdisciplinaridade perde terreno. Trabalhar com conteúdos culturais muito fragmentados contribui para que não se cheguem a entender muitas das funções ocultas desse conhecimento especializado; desta maneira, dissimulam-se mais facilmente os interesses económicos e políticos de muitas linhas de investigação e aplicação desse conhecimento.

Este “vocacionalismo construído” que orienta as escolhas escolares, realizadas em momentos chave nos quais as alunas e os alunos têm que optar por matérias para estudar e que condicionarão as suas especialidades académicas e profissionais futuras, que restringe de maneira importante as suas aspirações sociais e culturais, é influenciado de um modo decisivo pelas suas famílias de origem, pela sua pertença a uma determinada classe ou grupo social. É esta origem de classe, com o que produz de posse e participação de um capital cultural e económico específico (Bourdieu, 1989), que nos leva também a dizer que este credencialismo se constrói jogando com “cartas marcadas”. Geralmente, o cuidado e atenção das famílias pelo sistema escolar é semelhante aos níveis educativos alcançados pelos adultos dessas famílias e pela sua posição social e cultural. Ainda que não de uma forma totalmente reprodutora, cada família actuará e, em grande medida, também se autolimitará em função da sua pertença a uma classe ou grupo social concreto.

É no ambiente familiar e no seu círculo de amizades e influências que os rapazes e raparigas se informam e aprendem o valor “real” de determinadas preferências académicas, das possibilidades de optar por uma determinada disciplina, especialidade, habilitação ou curso e, inclusive, instituição escolar mais produtiva e com verdadeiro valor de troca nesta sociedade de mercado. A esta informação acedem muito antes de que se vejam forçados a uma inadiável tomada de decisões. É por isso que será dentro das famílias de classe média e alta onde notaremos um acompanhamento mais minucioso dos resultados escolares dos seus filhos e filhas, de maneira especial naquelas matérias que têm maior valorização no mercado laboral actual e/ou futuro. Desta forma, uma família aos primeiros sintomas de que o seu filho ou filha vai mal nalguma dessas disciplinas “importantes” toma medidas para a sua correcção. Noutras famílias com menos informação é mais fácil que cheguem a despreocupar-se dado que, ou aceitarão essas dificuldades como “naturais”, como fruto de capacidades inatas, ou as considerarão como de pouca importância nesses primeiros momentos; não têm em conta de que mais tarde esse atraso escolar pode agravar-se mais e que no momento fatídico em que tais estudantes se vejam forçados a realizar escolhas de especialidades já não possam fazer nada para sanar os défices acumulados.

Recorrendo a uma analogia da economia, Pierre Bourdieu, diz-nos que “os movimentos da bolsa de valores escolares são difíceis de prever e aqueles que podem beneficiar, através da sua família, pais, irmãos ou irmãs, etc., ou das suas relações, de uma informação sobre os circuitos de formação e seu rendimento diferencial, actual e potencial, podem fundamentar melhor os seus investimentos escolares e conseguir o melhor benefício do seu capital cultural” (Bourdieu, P., 1997, pág. 117).

Este papel da família na educação aparece com muita frequência nas investigações acerca do fracasso e do êxito escolares nos sistemas educativos. Também Christian Baudelot & Roger Establet (2000), numa das suas últimas investigações sobre o que aconteceu em França no período entre 1968-1998, ou seja nos trinta anos seguintes à famosa revolução de 68, constatarem que o êxito escolar está muito relacionado com a implicação das famílias na educação. Os alunos que melhor se distinguem dos que têm mais problemas são aqueles em que nos seus domicílios o pai ou a mãe se encarregam de ajudar a organizar o tempo livre; asseguram-se de que os seus filhos e filhas dediquem algumas horas a estudar, às tarefas escolares. “Mais de três horas semanais dedicadas no lar às actividades escolares e para-escolares separam o aluno que tem êxito escolar daquele que tem dificuldades” (Baudelot & Establet, 2000, pág. 104).

Nesta supervisão dos deveres escolares existem diferenças entre as famílias; as que têm um maior nível cultural e profissional levam a cabo um controlo mais quotidiano e metódico do rendimento das suas filhas e filhos, não tendo dívidas em contratar docentes que acorram ao seu domicílio para reforçar aquelas aprendizagens em que aqueles manifestam mais dificuldades.

Costuma existir uma correlação positiva entre o êxito escolar e o interesse demonstrado realmente pelas famílias.

Em maior número do que os pais, as mães dos estudantes e das estudantes que têm êxito dos meios sociais populares mostram-se especialmente mobilizadas, atentas às suas motivações e atitudes escolares, ansiosas por ajudá-los a desenvolver projectos realistas e coerentes. Quando existe uma preocupação por parte das famílias trabalhadoras com menos recursos pelo rendimento académico das suas filhas e filhos também aumentam as expectativas acerca do nível escolar e da habilitação que devem chegar a alcançar. Assim, por exemplo, Gisèle Mirande na sua tese de doutoramento, na qual estudou o êxito escolar nas classes populares dos bairros do norte de Marselha, em França, demonstrou que “para esses pais do meio obreiro, mais de um terço dos quais procede da emigração, o bacharelato² é considerado como o nível mínimo a atingir em 75% dos casos”, pelos seus filhos e filhas (Cit. em Baudelot & Establet, 2000, pág. 105).

Não obstante, é preciso ter presente que, embora tenhamos que reconhecer que os níveis educativos da população, em geral, estão a subir (Baudelot & Establet, 1990), não o fazem na linha de uma maior equiparação entre todos os colectivos sociais. As aspirações de todos os grupos sobem e, logicamente, as das famílias mais acomodadas, com maiores níveis económicos e culturais fazem-no em maior medida. No acesso a estudos universitários, professores e licenciados é onde se nota mais a ausência dos filhos e filhas das classes populares.

Reposicionamento político da família

O facto da família ser uma instituição importante na vida dos meninos e meninas não quer dizer que este seja o espaço prioritário a partir do qual se deva intervir na vida pública, enquanto cidadãos e cidadãs de um determinado estado ou nação.

As políticas económicas neoliberais parecem estar a reforçar o famoso *slogan* de Margaret Thatcher de que “não existe a tal coisa denominada sociedade, só há indivíduos e famílias” (“*There is no such thing as society, only individuals and families*”).

Tenta reposicionar-se a família como âmbito prioritário na tomada de decisões públicas. A Nova Direita contrapõe a instituição familiar a outras instâncias sociais: associações municipais, sindicatos, partidos políticos e organizações não governamentais. Perante ideologias mais colectivistas, e não digamos as anarquistas, agora as meninas e meninos aparecem como “possessões” das famílias, as quais investem e reinvestem na sua educação, tal como numa bolsa de valores para assegurar futurosãos e vantajosos.

As mães e também os pais voltam a situar-se como elementos importantes no processo de educar as novas gerações. Algo que em séculos passados teve um assinalável impacto, não esqueçamos que personalidades como Juan Amos Comenio, Jean Jacques Rousseau já sublinharam a importância da família e, inclusive Juan Enrique Pestalozzi, nos princípios do século XIX, escreve as suas principais obras destinadas às mães, não ao professorado; o próprio Friedrich Froebel em 1840 criou na Alemanha uma associação de mães para favorecer a educação dos seus filhos e filhas.

A psicologia, na segunda metade do século XX, esteve também muito ocupada no papel que a família podia desempenhar na educação; aí estão os numerosos programas de estimulação precoce e, inclusive, de preparação para a maternidade e paternidade nos quais se destaca a importância do seu papel educador.

Actualmente, a onda conservadora, que tenta recuperar e incrementar o seu poder, volta a insistir na importância da instituição familiar e não hesita em promovê-la como vigia da ortodoxia das escolas.

Esta insistência em tentar outorgar mais poder às famílias, creio que pode ser o antídoto conservador para as exigências de maior democratização da sociedade que se reclamam a partir de posições ideológicas progressistas, em concreto de uma maior potenciação da sociedade civil.

Neste reposicionamento da família vê-se claramente como o debate “escola pública - escola privada”, tal como se vem colocando nas últimas décadas, parece que só compete às famílias e não à comunidade. Se admitimos que a educação é um projecto político pelo qual tentamos conformar o futuro da comunidade em que vivemos e da sociedade em geral, é óbvio que a participação na tomada de decisões referente a esta esfera compete a toda a comunidade e não apenas aos pais e mães. Ou será que as pessoas solteiras, as famílias sem filhos, e as pessoas da terceira idade não pagam impostos destinados à educação? Não os preocupa o futuro da sua comunidade? Logicamente, uma sociedade democrática é aquela na qual todas as pessoas podem interferir nas resoluções que afectam a vida pública.

Obviamente as famílias têm um papel muito importante, mas no qual prima um certo egoísmo social na tomada de decisões que realiza. Essas mesmas pessoas que integram uma família é previsível que tenham comportamentos mais generosos e solidários quando participam e decidem enquanto membros de organizações sociais mais extensas como: associações municipais, sindicatos, partidos políticos, Organizações Não Governamentais, etc.

As famílias e a escolha das escolas

Uma das situações em que se está a tornar mais visível que cada família se preocupa consigo mesma, que pensa prioritariamente em si própria, é no caso das escolhas das instituições escolares.

Costuma propagar-se como um *slogan*, de maneira irreflectida, que *mercado é liberdade*, mas de quem? Essa liberdade só a podem desfrutar aqueles que têm as condições prévias necessárias. No caso da *escolha de escolas*, como se pode tornar efectiva esta possibilidade para as famílias com escassos recursos económicos ou simplesmente, sem nada nos bolsos? Quem financia as deslocações? Como procurar informação pertinente e relevante para este tipo de tomada de decisões? Como seleccionar e entender o que devem ter em consideração para escolher de modo adequado? De que maneira se podem escolher na educação infantil e primária escolas com projectos educativos diferenciados ao existir um Estado que impõe uma alta percentagem de conteúdos curriculares obrigatórios?... Se não se dão condições para responder a estas interrogações, falar de liberdade de mercado é uma falácia.

Alguns autores (Whitty, Power & Halpin, 1999; Levacic, 1995; Le Grand & Bartlett, 1993) optam pelo conceito de “quase mercado” para delimitar com maior precisão o processo de mercantilizar o sistema educativo, introduzindo as formas de organização do trabalho típicas do sector privado e as dinâmicas que caracterizam a produção capitalista. O “quase mercado” perante um serviço público caracterizar-se-ia por uma separação entre aqueles que produzem um serviço, aqueles que o escolhem e aqueles que o financiam e controlam. Esta separação permite que possam competir para oferecer determinado serviço tanto sectores privados como públicos. Uma das peculiaridades dos “quase mercados” é, todavia, o importante grau de controlo que mantêm o Estado ou o governo das Comunidades Autónomas em aspectos de grande importância como são o financiamento desses serviços, a sua inspecção, a imposição de trabalhar determinados conteúdos, o tempo que assistirão os seus usuários e usuárias, o preço máximo que é permitido cobrar, a capacidade para determinar os que podem oferecer estes serviços e de que formação precisam os que trabalham nessas instituições. No caso que nos ocupa, o sistema educativo, e dado que uma parte muito importante deste sistema é de assistência obrigatória para a população, “a introdução dos quase mercados parece trazer consigo uma combinação de escolha dos pais e de autonomia escolar, associada a um grau considerável de prestação

pública de contas e de regulamentação governativa” (Whitty, Power & Halpin, 1999, pág. 16).

As diferenças dos “quase mercados” com o mercado aparecem tanto do lado da oferta como do lado da procura. Por parte da oferta, tal como ocorre com os mercados convencionais, existem distintos subministradores dos serviços (colégios, universidades) competindo para atrair a clientela. Mas há uma acentuada diferença com os mercados clássicos quanto aos benefícios por que competem. Nos “quase mercados” estas organizações ofertantes não têm como meta prioritária um aumento dos benefícios económicos dos seus proprietários e proprietárias. Os seus objectivos são mais de carácter social, de ajuda ao desenvolvimento das pessoas, de socializar em determinados valores, de promover determinadas concepções da vida; a ideia de negócio para acumular mais capital económico, não aparece nunca à primeira vista, nem ainda naquelas instituições cujos grupos promotores não estão claramente vinculados a um projecto religioso, político ou cultural. Logicamente uma parte importante das instituições escolares de titularidade privada têm também interesse em rentabilizar os seus investimentos económicos, mas este fim aparece quase sempre num lugar mais secundário; não aparece exposto com clareza na documentação que tornam explícita.

Além disso, há diferenças, no lado da procura, da clientela. Aqueles que escolhem uma instituição escolar não o fazem tendo em conta unicamente a sua própria capacidade aquisitiva. Embora isto pudesse dar-se no caso em que se implantasse um sistema de “cheques escolares”. Num modelo escolar em que se assume que a educação obrigatória tem de ser gratuita, as escolhas que realizam as famílias sobre as escolas para as quais podem enviar os seus filhos e filhas, não se centram de forma prioritária nos custos económicos. As razões para escolher têm mais a ver com concepções educativas, com os ideários das escolas, com expectativas acerca do rendimento dos seus filhos e filhas em cada uma das escolas possíveis, com modelos de disciplina, com o tipo de estudantes que ocorre a elas, etc. No entanto, e dado que as instituições escolares oferecem cada vez mais uma maior variedade de actividades extra-escolares, também as famílias contemplam os preços dos diferentes colégios. Mas este nem sempre costuma ser o motivo decisivo das escolhas das escolas, tal como ocorre em mercados mais típicos, por exemplo, dos automóveis, dos objectos de decoração, dos produtos de alimentação, de habitação, ...

De entre os factores que são tidos em consideração pelas famílias para as escolhas dos colégios dos seus filhos e filhas, cabe assinalar os seguintes, sem que esta enumeração pressuponha uma hierarquização das preferências:

a) A *jornada escolar*. Neste momento, em algumas comunidades autónomas de Espanha (Canárias, Galiza, ...) existe uma significativa proporção de instituições de ensino que têm jornada única. Esta jornada única é muito mais visível nos colégios públicos que nos privados. Quando as instituições privadas optam pela jornada única, normalmente fazem-no para poder completar a sua oferta formativa e para obter maiores benefícios económicos, especialmente o ensino concertado, o que recebe financiamento público. Estas escolas

costumam adoptar a jornada única com o consentimento das famílias dado que com essa organização temporal podem oferecer aos seus alunos um maior número de actividades extra-escolares; actividades que, além do mais, costumam ser procuradas tanto pelas famílias como pelos alunos, pois tratam de conteúdos culturais mais da moda e, com muita frequência, com forte procura no mercado, como são, por exemplo, línguas, informática, música, *ballet*, desporto, maior aprofundamento em determinadas áreas curriculares, ... Actividades que, ao serem etiquetadas de extra-escolares, podem ser distribuídas por pessoal mais especializado. Uma escola privada ao transferir os gastos para as famílias pode contratar, por exemplo, para o ensino de línguas professores estrangeiros, para os ensinos de música profissionais dos instrumentos que desejam oferecer, bailarinos e bailarinas profissionais, especialistas em informática para as oficinas de novas tecnologias, para as opções de desporto desportistas profissionais ou com muita experiência, etc.

As instituições privadas que se vinculam a este horário obtêm assim maiores recursos económicos, dado que estas actividades extra-escolares são cobradas às famílias.

A desvantagem da jornada única nas escolas públicas é que as tardes ficam demasiado livres à responsabilidade das famílias, pois os professores a partir das duas horas da tarde finalizam a sua jornada laboral com os alunos. Consequentemente, as famílias têm de se encarregar de organizar a tarde dos seus filhos e filhas, algo para o que nem todas dispõem de recursos económicos, nem preparação cultural para a tomada de decisões neste ponto. Nem todas as famílias têm critérios suficientemente informados para decidir que actividades ou cursos é importante que sigam os seus filhos e filhas. As famílias que enviam os seus filhos e filhas para escolas de ensino privado têm o problema da organização da tarde resolvido, pois nestes a oferta costuma ser ampla, entre outras coisas porque é uma das formas através das quais conseguem fazer publicidade para atrair novos alunos e, mesmo assim, é uma estratégia para canalizar importantes quantidades de dinheiro.

As actividades extra-académicas, na medida em que dependem de fontes de financiamento externos à própria instituição são as que mais estão a revelar uma nova modalidade de *desigualdade de oportunidades*. As instituições escolares radicadas em núcleos de população ricos e cujas famílias possuem um importante capital económico e cultural podem oferecer mais e melhores propostas formativas aos alunos. Pelo contrário, as instituições escolares dos bairros ou núcleos rurais mais desfavorecidos são as que têm maiores probabilidades de não atender a este tipo de formação extra-académica.

Sem dúvida, também há que referir que algumas escolas públicas preocupam-se por oferecer um bom número de actividades extra-escolares gratuitas ou com um custo muito reduzido, já que geralmente conseguem convencer as Câmaras Municipais da necessidade de fazer estes gastos para assim facilitar às famílias mais desfavorecidas actividades extra-escolares de qualidade.

b) As *opções curriculares* que se propõem nos escolas. A oferta de matérias opcionais é também uma área em que, normalmente, as instituições de ensino públicas estão em pior

situação, de forma especial no ensino secundário. Algo que é consequência da tradicional falta de recursos económicos e humanos que vem revelando a maioria das escolas públicas.

Pelo contrário, nas escolas privadas, na medida em que as famílias contribuem economicamente, no todo ou em parte, para patrocinar o ensino que nelas se veicula dispõem de maior liberdade para decidir o tipo de matérias optativas que se devem oferecer às alunas e alunos. Estas famílias costumam aceitar de bom grado estes suplementos económicos pois, em geral, dispõem de uma adequada informação e estão suficientemente actualizadas para saber da importância dos seus filhos e filhas estudarem determinados blocos de conteúdos que no currículo mais obrigatório apenas existem ou dispõem de poucas horas para ser aprendidos. As escolas privadas sabem predispor favoravelmente as famílias para colaborarem economicamente na oferta de matérias optativas que aparecem muito ligadas às necessidades que o mercado parece procurar. Inclusivamente, aos alunos, não passa despercebido que alguns desses cursos opcionais lhe vão trazer uma série de vantagens quando necessitarem de se incorporar noutros níveis educativos ou no mundo laboral.

A oferta de opções de interesse que as famílias procuram é uma das estratégias de que se valem as escolas privadas para atrair mais estudantes e famílias com maiores recursos económicos e de mais alto nível cultural.

c) O **tipo de contrato dos professores**. Não podemos passar por cima do desprestígio que nas sociedades actuais tem a figura de **professor-funcionário**. O funcionalismo é visto por muitos cidadãos e cidadãs como um obstáculo que existe no funcionamento das instituições públicas; esquece-se de ter em consideração o verdadeiro significado e sentido desta figura, ou seja a de uns “servidores públicos que não têm ‘clientes’ nem trabalham competindo para o melhor licitador... O servidor público rege-se pela objectividade da lei, o servidor público é responsável dos seus actos” (Gómez Llorente, 1998, pág. 74). Talvez seja este último aspecto o que contribuiu para o seu desprestígio, pois não há dúvida que nem todos os professores e professoras assumiram este compromisso; alguns consideraram que não tinham que prestar contas perante nada e que ser funcionário equivalia a fazer o que cada um quisesse. Nada mais longe do sentido desta figura criada para assegurar a liberdade de pensamento e o não submetimento aos interesses de quem lhe pode pagar melhores salários; assegurar uma formação científica, humanista, artística, laica e democrática a todos os alunos e alunas sem discriminação, sem que importe a sua origem social, nem a sua raça, nem a sua nacionalidade, nem o seu sexo.

Um professor ou professora contratado não tem de nenhuma forma assegurada a liberdade suficiente para exercer o seu trabalho, é fácil ver-se obrigado a acomodar-se aos interesses e ideologias, e inclusive manias, de quem lhe paga os seus serviços.

d) As **políticas de compreensividade**. A educação compreensiva no ensino secundário obrigatório é contemplada pelas instituições de ensino mais elitistas, bem como pelas famílias pertencentes aos grupos sociais mais acomodados e inclusive, há que assumi-lo,

por um certo sector de professores menos consciencializado politicamente e com muito escassa formação psicopedagógica como “freios” ao rendimento escolar que gostariam de exigir aos seus alunos. É preciso ser consciente de como se estão atacando os ideais da compreensividade, propagando uma falsa ideia de que este tipo de filosofia educativa implica optar por baixar os níveis escolares, por uma uniformização pedagógica e, o que é ainda menos digno de registo, por impedir os estudantes mais capazes de continuar a avançar e aprofundar os seus estudos. A verdadeira razão de ser de um sistema educativo compreensivo radica numa aposta no princípio da igualdade de oportunidades, ou seja, o compromisso com “o mantimento de todos os estudantes juntos, sem os segregar por especialidades nem por níveis de capacidade, aos quais se lecciona um currículo comum, seja qual for a sua condição social, de género, capacitação, credo religioso, etc.” (Gimeno Sacristán, 2000, pág. 95). Este currículo comum não abarca a totalidade do projecto educativo das escolas, mas apenas uma parte, sendo imprescindível a oferta de matérias e/ou conteúdos opcionais que vão facilitar que a singularidade dos interesses e capacidades de cada estudante sejam respeitados.

e) **A direcção das instituições escolares.** As famílias mais politizadas de direita querem uma direcção “que lhes dê atenção”, não um defensor do professorado; reclamam uma direcção com maiores poderes e autoridade e, o que é mais importante, controlada por elas.

O Banco Mundial adverte também dos riscos de uma exagerada participação das famílias, algo que é favorecido nas instituições escolares privadas, uma vez que são elas que proporcionam os fundos económicos indispensáveis para a sua subsistência. Assim, segundo esta instituição, curiosamente nada progressista, “o aumento da participação da família traz consigo vários riscos. Pode tornar mais difícil a aplicação de políticas de educação a nível de todo o sistema. Pode fazer também com que seja mais difícil o cumprimento de objectivos nacionais mais gerais. A segregação social também pode aumentar se o sistema de educação se polarizar entre as escolas prestigiadas para os filhos academicamente competentes de pais instruídos e as escolas com resultados de exames ou de outras medidas de rendimento inferiores para os filhos dos pobres e os que carecem de instrução” (Banco Mundial, 1996, pág. 139).

f) **O ideário da escola.** Outra das razões pelas quais algumas famílias tomam a sua decisão de optar entre o ensino público e o privado é a aposta das escolas pela laicidade ou pela confessionalidade nos seus ideários docentes. As escolas públicas, obviamente, estão obrigadas a apostar pela laicidade. As escolas privadas, ainda que algumas delas mantenham este compromisso, normalmente na medida em que muitas delas têm como promotores ordens religiosas oferecem uma proposta educativa em coerência com os seus valores religiosos. As escolas cristãs representam os esforços de mobilização das Igrejas para estabelecer um maior grau de controlo sobre os processos de socialização da juventude e, por conseguinte, sobre o futuro da sociedade (Rose, Susan D., 1988, pág. 199).

Em momentos históricos nos quais se percebe uma certa crise nos valores que até ao presente se aceitavam sem sequer se pôr em questão, muitas famílias sentem um notável desassossego acerca da educação em valores dos seus filhos e filhas; querem protegê-los do que muitas pessoas etiquetam como a corrupção e a degradação da vida moderna e, que a partir de posições conservadoras religiosas se interpreta como o avanço das concepções ateias da vida. As instituições privadas com ideário religioso aparecem assim como o espaço de segurança, de salvaguarda daqueles valores que agora se recordam; percebem-se como as instituições melhor preparadas para proteger os meninos e meninas dos ambientes da droga, do álcool, do sexo, e inclusive, das ideias perigosas. Costumam ver-se estas escolas com um professorado que coloca mais ênfase em questões de obediência à autoridade, algo que muitos pais e mães agradecem, sobretudo quando vêem que, ao seu redor, existem meninos e meninas cujas famílias têm problemas para manter certos níveis de disciplina. Perante uma crise de autoridade, algumas famílias procuram a solução em instituições escolares com maiores exigências disciplinares e de ordem.

Não obstante, também existem famílias que criticam as confissões religiosas e que, inclusive, não se consideram crentes, mas estão convencidas de que nas instituições privadas confessionais está uma das principais chaves para um futuro melhor para as suas filhas e filhos. Pensam que ali podem obter melhor preparação e, o que é mais importante, estabelecer contactos decisivos para o seu futuro, já que nessas instituições se encontram os herdeiros e herdeiras das grandes famílias, das que têm um importante grau de controlo do mercado laboral. Estas famílias pensam que, no futuro, o mundo do trabalho será de muito difícil acesso e acreditam que são os colégios privados religiosos os que abrem mais possibilidades. A chave para um futuro melhor, deixam transparecer os que integram estas famílias em muitas das suas conversações mais espontâneas, crêem que são a boa escolha das amizades, para além de uma boa preparação científico-técnica.

Duas peculiaridades da Escola pública e da Escola privada

A escola pública e a privada diferenciam-se, entre outras, por duas características importantes:

1) A sociedade não pode exercer directamente um controlo 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 indirecta, 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, destrezas e valores mais altruístas e imprescindíveis para construir uma sociedade mais humana, democrática e justa.

São numerosos os comentários dos professores, mas coincidentes com os de numerosas investigações, que destacam uma e outra vez o modo como os antigos valores de solidariedade, de cooperação, de luta pela justiça social e pela igualdade, algo em concordância com a reivindicação e a defesa da educação como serviço público, estão a ser substituídos por valores que promovem o individualismo, a competitividade, o rendimento à custa do que quer que seja, o destacar-se dos demais mas para sublinhar uma superioridade, etc.

A constatação de que o ensino privado é igual, melhor ou pior que o público é algo que todavia não parte de dados rigorosos que permitam estabelecer essa valorização. Há aqueles que opinam que o ensino privado é melhor baseando-se unicamente em que por isso o escolhem livremente as famílias. Um critério semelhante parece-nos claramente insuficiente, pois dependerá dos critérios nos quais essas famílias se apoiam. É provável que a única coisa que podemos afirmar com um maior grau de consenso é que umas escolas farão melhor algumas coisas do que outras em função das finalidades e interesses mais prioritários daqueles que controlam essas escolas. Assim, por exemplo, como sublinham John E. Chubb & Terry M. Moe (1997, pág. 367) “uma instituição escolar religiosa que atrai estudantes na base de fazer uma educação mais religiosa e moral é seguramente possível que nessa dimensão o faça melhor que as escolas públicas. Mas isto não diz nada acerca da sua eficácia na transmissão de valores democráticos ou na apreciação da diversidade cultural”.

Segundo reconhece o próprio Banco Mundial numa das suas informações, “não há até agora indicações de que a competência entre escolas e programas, implícita no conceito de escolha da escola, melhore ou piore o rendimento escolar” (Banco Mundial, 1996, pág. 139).

É óbvio que uma instituição escolar na qual a participação democrática de todos aqueles que integram essa comunidade educativa esteja garantida poderá satisfazer as necessidades e interesses dessa comunidade; algo que, pelo contrário, não se pode assegurar é se existem limitações na participação no momento de tomar decisões sobre os projectos educativos dessas escolas (caso, por exemplo, das escolas com ideários religiosos).

Seleccção dos alunos nas escolas

Neste ambiente de competitividade em que se movem as instituições de ensino, especialmente as do domínio privado, a selecção dos alunos converte-se numa estratégia importante para a própria promoção e publicidade das escolas. A própria linguagem utilizada nas escolas privadas denuncia esta selectividade na admissão de estudantes; assim, é muito frequente ler e ouvir palavras como excelência e qualidade. Mas, tais palavras, são escolhidas e promovidas a partir de concepções restritivas e selectivas do que significa educar. Seleccionar alunos que garantam bons resultados no final do curso torna-se imprescindível para estas escolas dado que um dos argumentos mais utilizados para atrair nova clientela são esses resultados, que não hesitam em tornar públicos e comparar (grosseiramente) com os das escolas públicas. Quando se chega a estas situações, os alunos surgem-nos convertidos num “instrumento” ao serviço das instituições escolares, destinados a darem-lhes prestígio, em vez de, pelo contrário, ser a escola a estar preocupada em ajudar os alunos, comprometendo-se com o desenvolvimento das suas capacidades, conhecimentos e valores.

Na medida em que as novas escolas privadas costumam radicar-se nos arredores das cidades e, inclusive, em zonas residenciais, têm garantido o acesso às suas instalações dos meninos e meninas dos grupos sociais mais favorecidos, pois estas famílias vivem ali mesmo, dispõem de recursos suficientes para cobrir essas deslocações. Esta idiossincrasia da (*localização?*) *ubiquidade* incide sobre as escolas públicas pois também neste aspecto podem acabar submetidas a regras do jogo que as prejudiquem ainda mais. É muito mais provável que os meninos e meninas dos grupos sociais mais desfavorecidos e, inclusive, os alunos mais conflituosos, não tenham outro remédio senão o de acorrer às escolas públicas, uma vez que estas costumam estar radicadas nesses mesmos bairros marginais. Desta forma, e como resultado deste cúmulo de situações, é fácil que se converta em realidade a advertência que lançam Whitty, Power & Halpin (1999, pág. 144): “em escolas que estão mal situadas para aproveitar a sua posição no mercado, a delegação de responsabilidades pode traduzir-se na delegação das culpas”.

Uma política que leve as escolas a uma admissão selectiva de estudantes, atendendo principalmente à sua origem social e económica é claramente um sintoma de uma sociedade onde a desigualdade e a injustiça se percebem como algo “natural”, como uma característica típica de todas as sociedades.

Julian Le Grand & Will Bartlett (1993) comprovaram que, no Reino Unido, nos governos de Margaret Thatcher e John Major, a aparição dos “quase mercados” deu origem a uma política prática de selecção de “a flor e a nata”. Ainda que, oficialmente, em todos os países em que as instituições escolares privadas recebem financiamento público seja proibido introduzir procedimentos selectivos para admitir estudantes, nas escolas com maior procura e prestígio quase sempre se parecem detectar mecanismos “subtis” de filtragem que têm como resultado que os alunos conflituosos ou que precisam de apoios especiais não conseguem entrar.

Os dados que com dificuldade tornam públicos as Administrações Educativas em Espanha costumam deixar transparecer com clareza esta selectividade. Assim, por exemplo, no curso académico 1999-2000, segundo dados da *Consejería de Educación de Galicia*, foram escolarizados 4.500 estudantes com necessidades educativas especiais em escolas ordinárias financiadas com fundos públicos. Mas 3.850 destes alunos e alunas estão escolarizados em escolas públicas, enquanto que só 650 estão em escolas privadas. Além disso, haveria que contabilizar mais outros 1.500 estudantes, que ocorrem a centros de educação especial, ou seja, com os quais não se levam a cabo políticas de integração.

Quando as instituições públicas e privadas competem entre si entra-se com facilidade numa dinâmica de fazer continuamente propaganda; e que melhor propaganda do que declarar que se tem êxito. E, para tentar garantir êxito, é provável que se recorra ao desenho de determinados modos de funcionamento dessas instituições que, sem realizar grandes investimentos económicos, garantam tal êxito; ou seja, acabam por procurar clientes com os quais não existam muitas probabilidades de fracassar. É isto que explica que os alunos etiquetados com “necessidades especiais” acabem por se concentrar quase exclusivamente nas escolas públicas e, dentro destas, nas radicadas nos bairros mais marginalizados.

Os alunos com “necessidades especiais” obviamente requerem maiores esforços, de mais recursos materiais e humanos. Creio também que é constatável que, em geral, se está a retroceder nas políticas educativas e sociais de integração. Na década de oitenta, quando se estava a debater a Reforma Educativa, logo nos primeiros anos de entrada em vigor da LOGSE, tinha-se conseguido um certo consenso acerca da necessidade e prioridade de realizar políticas de integração nas instituições de ensino, principalmente na rede pública. Actualmente são cada vez mais audíveis e visíveis as queixas de muitos professores, professoras e inclusive famílias contra este tipo de filosofia educativa. Volta a falar-se (e em algumas escolas até a tornar realidade) dos agrupamentos de estudantes por níveis de capacidades ou por níveis de rendimento. E, inclusive, chama poderosamente à atenção a crescente preocupação por procurar e trabalhar com estudantes “superdotados”. Até há alguns anos atrás, os olhares dirigiam-se com maior intensidade para aqueles que precisavam de maior ajuda, para os que viviam em situações de maior injustiça social; agora, quando o ambiente se encheu de palavras como “excelência” e “qualidade” começam a aflorar livros, investigações e especialistas destinados a dar atenção às pessoas “superdotadas”.

Se não se garantir uma autêntica política educativa de integração é provável que os estudantes com necessidades educativas especiais, bem como os pertencentes a minorias étnicas muito pobres, acabem por ser concentrados num número muito reduzido de escolas; é previsível que o trabalho no seu interior seja muito mais duro para as professoras e professores e, por acréscimo, é fácil que essas mesmas escolas passem a ser consideradas pouco atractivas para as famílias, etiquetadas de “más” escolas.

Curiosamente, o que não costuma suceder é a Administração pública iniciar a tomada de medidas para tentar sanar essa situação tão deficitária, nem tão pouco é frequente que essas escolas sejam fechadas por se considerar que não são “produtivas”. Como sublinham

Whitty, Power & Halpin (1999, pág. 153) “as escolas não considerados como boas não estão a fechar e continuam abertas com um número reduzido de alunos, cada vez menos dinheiro e uma moral bem mais baixa, com o que se fecha um autêntico círculo vicioso”.

Entre as investigações levadas a cabo até ao momento nos países com legislações educativas que contemplam a possibilidade das famílias poderem escolher instituições escolares, por exemplo, nos Estados Unidos, Reino Unido e Nova Zelândia, constata-se que “até à data, não há provas claras da sua influência positiva no rendimento dos alunos” (Whitty, Power & Halpin, 1999, pág. 153). O que costuma verificar-se é a concentração de estudantes em determinadas escolas atendendo a dimensões como classe social, capital cultural das famílias, género dos alunos e raça. Algo que, todavia, reforça mais uma sociedade hierarquizada e onde a igualdade de oportunidades se converte num ideal cada vez mais distante.

Outra consequência das políticas de escolha da escola é a redução do financiamento destinado à rede pública. Algo de que beneficia o sector das classes médias mais acomodadas que vinha enviando as suas filhas e filhos para escolas privadas e que não lhes importava pagar, mas que agora têm a facilidade de aforrar esse dinheiro devido à possibilidade de concertação. Pelo contrário, as escolas públicas, ao contar apenas com o financiamento público, encontram-se actualmente com menos fundos económicos uma vez que o Estado destina uma parte muito importante à rede de escolas privadas. Este tipo de política educativa está a ter como resultado que os recursos económicos públicos estejam a potenciar o crescimento e a justificação de um sector que atende aos filhos e filhas de grupos sociais mais privilegiados, à custa das escolas públicas que, para além do mais, se vêem forçadas a competir com ele, contando com um ambiente social contra si. As expectativas sociais, de forma especial, as veiculadas através dos meios de comunicação de massas, jogam contra si.

Este diagnóstico acerca dos efeitos negativos das actuais políticas de escolha da escola, nem sequer significa que este tipo de medidas tenham que ser negativas “*a priori*”. No meu modo de ver, os seus efeitos não estão favorecendo a construção de uma sociedade mais justa porque o contexto e as condições nas quais se levam a cabo estas medidas de delegação de funções por parte dos Estados não se desenvolvem criando as condições entre as famílias mais desfavorecidas para poder obter benefícios, nem se preocupam pela formação e actualização dos professores da rede pública, nem das instalações e dotações das escolas públicas, em especial as radicadas nos bairros mais conflituosos e nos núcleos rurais mais pobres.

Escolas versus clubes

As escolas, quando as políticas de escolha de escolas estão enviesadas, acabam por se converter em clubes, segundo a concepção de James M. Buchanan. Este, Prémio Nobel da Economia de 1986, desenvolveu a **Teoria dos Clubes**. Esta teoria aplica os postulados dos

economistas neoclássicos, da denominada Escola de Chicago, às condutas políticas e, em particular à análise das obrigações que serão impostas pelos votantes e pelos interesses grupais sobre o modo como os governos e burocracias estatais operam. Dado que os actores revelam claramente uma hierarquia de valores nas suas actuações, a preocupação desta teoria é revelar como operam os interesses pessoais e grupais nos processos políticos e nas actividades que desenvolvem esses grupos, analisando os custos organizacionais e os benefícios que se esperam obter.

Os grupos pressionam os partidos políticos e as diferentes administrações que procuram dispor de maior orçamento e poder e isso obriga a atender a essas pressões. Num plano similar, o que prima são os interesses individuais e daqueles grupos que condicionam as tomadas de decisão dos governos em relação aos bens comuns ou à defesa de um maior aprofundamento nos mecanismos democráticos para assegurar maior justiça social. Se os grupos apenas procuram aquilo que mais os favorece, sem ter em consideração os restantes grupos existentes, isso quer dizer que os seus modos de actuar são geradores de exclusão.

James M. Buchanan utiliza o exemplo de uma piscina, sustentada em comum por membros de um clube, mas com uma vala ao seu redor para excluir os que não são sócios. A essa piscina poderiam ir todos os membros do clube, sem rivalizar entre eles, mas evitando a congestão que se produziria se a utilizassem outras pessoas alheias. Trata-se de um bem desfrutado por um número limitado de pessoas recorrendo a diversos mecanismos e tecnologias que funcionam como uma estratégia de exclusão.

A Teoria dos Clubes penso que pode ser de interesse para analisar a pobreza, a exclusão social e, logicamente, o modo de funcionamento dos sistemas educativos neoliberais.

A partir desta perspectiva, as pessoas que possuem uma certa semelhança do seu capital cultural, interesses e recursos interagem em relação à formação de grupos e à exclusão daquelas pessoas que percebem como diferentes; mesmo assim, os diferentes grupos rivalizariam entre si em alguns casos e cooperariam noutros, de modo especial naqueles em que embora sendo diferentes nos seus objectivos finais mantivessem alguma coincidência estratégica ou momentânea. Os integrantes de um clube mantêm uma interdependência, mas mantendo duas opções. A primeira é a possibilidade de abandonar um determinado clube e integrar-se noutro e, a segunda, é dispor de voz; têm direito a participar na tomada de decisões desse clube.

Nas novas sociedades neoliberais, uma parte importante da fragmentação social e da destruição do estado de bem estar que está a ter lugar seria explicável pelos novos modos de funcionar ao estilo dos clubes. As pessoas procuram manter os serviços de que dispõem e, inclusive, melhorá-los contemplando quase exclusivamente os seus próprios interesses. Assim se mudam de um clube para outro se com os mesmos ou menores custos podem obter análogos ou, se possível, melhores serviços e/ou maiores benefícios.

As escolas são instituições muito diferentes dos clubes. No entanto, as instituições escolares podem estar a funcionar ao estilo de clubes na medida em que aqueles que constituem o corpo de uma escola tomam medidas exclusivamente em seu próprio

benefício, sem ter em consideração os interesses de outros colectivos sociais que poderiam ter interesse em aceder a eles e, de maneira especial, aqueles que pertencem aos grupos mais desfavorecidos e com menos possibilidades de tornar pública a sua voz. Este é o caso, por exemplo, das escolas que devido ao prestígio que desejam alcançar seleccionam determinados alunos que têm maiores possibilidades de deixá-los num bom lugar, ao mesmo tempo que levantam uma significativa quantidade de obstáculos para impedir a admissão de meninos e meninas com dificuldades ou pertencentes a minorias étnicas sem poder ou colectivos sociais muito desfavorecidos.

As políticas de escolha das instituições escolares podem muito facilmente levar a converter as instituições de ensino em clubes. As famílias que têm mais poder nessas instituições têm possibilidade de dispor das duas opções que têm os membros de um clube. Por um lado, podem manter-se nessa instituição ou transferir os seus filhos e filhas para outra e, por outro lado, o que é muito importante, têm possibilidade de fazer-se escutar. Deste modo, podem obrigar as escolas a adoptar determinadas medidas tanto para desenvolver um determinado projecto educativo, trabalhar determinados conteúdos culturais e obviar outros, como para propiciar uma política de admissão de estudantes que beneficie os interesses daqueles que têm maior poder nessa escola, ou o que é o mesmo, podem facilitar a implantação de políticas de admissão restritivas em relação àqueles colectivos sociais com menor poder e mais marginalizados.

Esta perspectiva selectiva e competitiva de operar nas instituições escolares explicaria algumas das reestruturações dos serviços públicos, em geral, que desde finais da década de oitenta têm tido lugar nos países mais desenvolvidos. Um exemplo disso é a criação da figura de “administrador” nos serviços públicos, concretamente nos hospitais em Espanha ou nas instituições escolares em numerosos países do nosso meio. Estes administradores encarregam-se das políticas económicas ou, o que é o mesmo, de aforrar dinheiro nos modos de funcionamento dessas instituições, o que os vai inclinar a pôr-se do lado das famílias que apoiam medidas mais selectivas e restritivas pois, obviamente, os alunos com dificuldades importantes ou com um baixo nível cultural ou, simplesmente, com um capital cultural diferente, vão precisar de maiores apoios, de mais recursos, portanto, será preciso dispor de um orçamento económico também maior. Os administradores, tal como os gerentes dos clubes tratarão de procurar sócios que lhes permitam rentabilizar as instalações que possuem e oferecer uma boa imagem para atrair novos sócios, a ser possível, melhores sócios que sirvam para continuar a melhorar a imagem e a obter maiores benefícios, tanto económicos como simbólicos.

As políticas de escolha das escolas têm neste momento um novo obstáculo, o agrupamento das pessoas em zonas residenciais em função de dimensões como classe social e etnia. Em função dos recursos económicos que possuem, as pessoas são atraídas para os bairros e localidades que lhes oferecem aquele conjunto de serviços colectivos que consideram ter direito (clínicas, colégios, espaços públicos, centros de diversão) e estão dispostas a pagar preços de acordo com as vantagens que esperam obter. Cada colectivo social gera as suas expectativas em função da formação e dos recursos que possui. Este tipo

de escolhas está a tornar visível a polarização social; nuns espaços concentra-se a riqueza e os serviços com melhores infra-estruturas e dotações e noutros a pobreza e a marginalidade, com carência de infra-estruturas e serviços e, inclusive, com uma importante degradação ambiental. As instituições de ensino radicadas no seio destes últimos é previsível que tenham que desenvolver um trabalho mais duro e, por conseguinte, precisarão de pessoal com uma boa formação e uma boa dotação de recursos. Obviamente, são escolas que terão dificuldades para atrair alunos de outros bairros mais residenciais e com infra-estruturas e dotações abundantes e de grande qualidade.

Estas políticas de agrupamento por grupos sociais confinados em espaços físicos específicos era um fenómeno mais frequente em lugares como os Estados Unidos, mas não tanto no Estado Espanhol ou na Europa central onde as famílias residem em grandes blocos de vivendas, com desenhos arquitectónicos estandardes, mantendo cada uma delas um certo anonimato acerca dos seus modos de vida e recursos disponíveis, o que facilitava agrupamentos mistos. Numa mesma rua podiam encontrar-se edifícios nos quais habitavam famílias de diferentes grupos sociais.

As novas políticas neoliberais, dada a fragmentação social que produzem, estão a propiciar que as pessoas procurem meios que “os protejam” e lhes proporcionem ambientes e serviços de acordo com o seu *status* social. Os colectivos com maiores problemas económicos e sociais correm o risco de radicar-se também em ambientes sociais marginais, em bairros com altos índices de delinquência (fruto da pobreza e incultura); entram assim num círculo vicioso de que é difícil sair.

Na medida em que se produz uma polarização residencial, ampliam-se as distâncias entre os diferentes núcleos de população, o que faz com que o transporte de quem tenha de ir trabalhar ou estudar para outro espaço diferente seja também mais caro.

Uma das grandes vantagens dos modelos de vida anteriores, e daqueles que actualmente continuam a manter um compromisso com a luta pela equidade, é a de que as instituições escolares são o espaço onde “naturalmente” interagem estudantes de distintos colectivos sociais, de diferentes etnias, de diferente sexo, com diferentes destrezas e níveis de desenvolvimento e com distinta e desigual bagagem cultural e linguística; algo que é coerente com o princípio da igualdade de oportunidades que todas as democracias assumem, pelo menos em teoria.

De qualquer modo, também há famílias que nas suas escolhas têm em consideração o grau de dificuldade para conseguir determinadas notas, de forma especial quando os seus filhos e filhas precisam de determinadas qualificações para poder aceder a determinadas carreiras universitárias. Assim, por exemplo, é possível que uma família acomodada opte por os seus filhos estudarem num instituto onde acorrem alunos de grupos sociais mais desfavorecidos, ou que tenham de escolher uma escola privada muito mais cara, mas na qual consideram ser mais fácil obter boas qualificações finais. Nestes casos, uma vez mais, os estudos a seguir e as escolas a frequentar analisam-se e consideram-se como um investimento do qual se esperam obter benefícios exclusivamente individuais, colocar-se em posições de vantagem no futuro, no mercado laboral.

Uma vez mais, as instituições escolares são contempladas como “clubes”, as suas estratégias organizativas e as suas políticas de atracção selectiva de sócios – estudantes – são destinadas a dar-lhes uma série de vantagens também em exclusivo. As famílias que compõem esse clube rivalizam com as outras instituições de ensino, tentando que os seus filhos e filhas tenham maiores benefícios que os das demais. Assim, não é rara uma certa publicidade “boca a boca” na qual se assegura que aqueles que estudam em determinada instituição universitária privada, quando terminam as suas carreiras, essa instituição facilita-lhes um posto de trabalho em alguma das empresas que ajudam a sustentar essa instituição. Um exemplo destes deixa bem patente que fica adiado o princípio da igualdade de oportunidades, as políticas de justiça social. Pelo contrário, esta é uma das maneiras através das quais se leva a termo a estratificação social.

Reforçar a sociedade civil e a democracia

Adverte-se com clareza para a urgência de voltar a retomar a função que desempenha o sistema educativo na sociedade, “a sua tarefa não pode ser a de se acomodar mansamente aos preceitos e exigências da produção; é muito mais ampla e importante. É chamado a colaborar na construção de uma alternativa à sociedade de produção/consumo. A Escola tem de ser uma peça importante na reformulação de uma nova utopia, de uma ideia motriz capaz de entusiasmar e integrar as energias e capacidades dos seres humanos desta mudança de milénio ou, dito mais modestamente, capaz de colaborar na criação de um modelo social humano onde caibam todos socialmente” (Mardones, 1998, pág. 26). Nesta tarefa todas as pessoas são imprescindíveis e ninguém pode nem deve delegar os seus deveres e responsabilidades.

Em consequência, convém aprender a obter apoios para as instituições docentes. Além das famílias e dos próprios alunos há muitos outros colectivos aos quais há que estender redes de forma a construir estratégias mais eficazes destinadas a conseguir sociedades mais justas, solidárias e democráticas. Há que destacar que, durante esta última década, são cada vez mais os colectivos sociais que estão a definir novas formas de associacionismo e a reivindicar maiores quotas de participação na vida pública. Um fenómeno que com o auge do que já se denomina como “novos movimentos sociais”, ou seja, toda uma grande variedade de ONGs (Organizações Não Governamentais), colectivos feministas, ecologistas, pacifistas, de defesa dos Direitos Humanos, etc., vem trazer à luz o inconformismo de um cada vez mais numeroso grupo de cidadãos e cidadãs que se queixam das insuficiências e injustiça dos actuais modelos neoliberais e conservadores.

As instituições de ensino são um dos espaços a quem compete, de uma forma mais decisiva, a aposta por uma verdadeira educação moral, nestes momentos de forte individualismo e de não solidariedade. É aqui onde as gerações jovens têm de aprender a ver a sociedade como uma construção colectiva que requer a participação de todas as pessoas, a partir de posturas críticas, de colaboração, respeito, responsabilidade,

solidariedade e ajuda. Uma educação onde os valores se convertam num dos principais focos de atenção dos professores; uma educação na qual os alunos interpretem tais valores como guia e o façam na base de tarefas escolares que dia a dia, nas aulas e instituições escolares, lhes exijam a sua colocação em acção. Desta maneira, recupera-se para as instituições a sua verdadeira razão de ser, a de espaços onde se aprende a ser cidadãos e cidadãs, a analisar informada e criticamente o que está ocorrendo na sociedade, a criar disposições e atitudes positivas de colaboração e participação na resolução de problemas colectivos.

Uma concepção de educação semelhante conduz à necessidade de dotar a sociedade de maiores poderes, algo que tem de contemplar-se dentro de um projecto político de reforço da democracia. Para isso é importante facilitar muitos mais meios aos cidadãos e cidadãs para se formarem e desta maneira poder fazer frente às manipulações que os colectivos económicos com maior poder tentam levar a cabo para reproduzir as condições actuais que lhes estão permitindo aumentar de maneira vertiginosa as suas riquezas e privilégios.

Uma maneira de potenciar a democracia é impulsionar a cidadania e a defesa da sociedade plural, assegurando-se que os distintos colectivos sociais tenham as mesmas possibilidades de se fazer escutar; que não vão precisar de ocultar determinadas identidades, interesses e preocupações. Não esqueçamos que em numerosíssimas ocasiões “os discursos dominantes acerca da cidadania moderna são radicados sobre sistemáticas exclusões das pessoas que são etiquetadas como ‘outros’ por tais discursos” (Yeatman, 1994, pág. 86). Não esqueçamos que os eixos principais em torno dos quais se constróem as diferentes modalidades de exclusão e marginalização assumiam os valores e as produções da classe social que possuía maior poderio económico, de raça branca, do género masculino, de orientação heterossexual e de religião cristã. O resto da população era percebida como deficitária e/ou em negativo.

A educação deve tornar possível que as pessoas encontrem efectivas alternativas aos problemas da sociedade e, na medida em que numa sociedade livre podem formular-se uma ampla variedade de opções, tem de ser o debate público e democrático a imperar nas relações sociais. Como diziam Karl Marx e Friedrich Engels em 1846, é preciso “substituir o domínio das circunstâncias e da sorte sobre os indivíduos pelo domínio dos indivíduos sobre a sorte e as circunstâncias”.

Numa democracia, as pessoas procuram conseguir aquilo por que se mobilizam e, pelo contrário, normalmente não conseguem aquelas coisas que não reclamam.

Os poderes públicos têm de servir, também, para promover o debate entre a comunidade sobre as prioridades das suas intervenções. É algo que nas democracias tende a considerar-se esgotado no momento em que finalizam as votações para as eleições dos parlamentos e governos.

É por tudo isso que creio de grande interesse o conceito de *democracia dialogante* de que fala Anthony Giddens (1996), um mecanismo que ele propõe para estimular a “*democratização da democracia*” (1996, pág. 119) promovendo a difusão da capacidade social de reflexão como requisito das actividades quotidianas e a persistência de formas

mais amplas de organização colectiva. Nem sequer é uma forma orientada de conseguir um consenso, pois há que admitir que só na base do diálogo se podem superar todos os conflitos.

A democracia dialogante “pressupõe apenas que o diálogo num espaço público proporciona uma forma de viver juntamente ao outro numa relação de *tolerância* mútua, seja esse “outro” um indivíduo ou uma comunidade mundial de crentes religiosos” (Giddens, 1996, pág. 122). O fundamentalismo, seja de que tipo for, é consequência de um repúdio do diálogo.

Tratar-se-ia de nos orientarmos para uma ordem social em que a reflexividade estaria muito estimulada e desenvolvida.

Neste sentido a ideia de uma *democracia dialogante*, de converter as aulas em espaços onde se garanta da melhor maneira possível a liberdade para expressar ideias e convicções, é uma boa ideia de base para começar e um compromisso que há que assumir.

Mas, como diz António Machado:

“Caminhante, são tuas pegadas
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se caminho,
e ao olhar para trás
vê-se a senda que nunca
se há-de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente rastros no mar”.

Notas

¹ O autor pretende referir-se aos conteúdos leccionados em disciplinas como por exemplo a Educação Física, os Trabalhos Manuais, Educação Moral e Religiosa, entre outras (N.T.).

² O bacharelato corresponde, no Sistema Educativo Português, à escolaridade obrigatória.

Referências Bibliográficas

- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1990). *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata, 2ª ed.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (2000). *Avoir Trente Ans, en 1968 et en 1998*. Paris: Seuil.
- Buchanan, James M. (1965). “An Economic Theory of Clubs”. *Economica*, nº 32 (February), pp. 1-14.

- Chubb, John E. y Moe, Terry M. (1997). "Politics, Markets, and the Organization of Schools". En Halsey, A. H.; Lauder, Hugh; Brown, Phillip; and Wells, Amy S. *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press, pp. 363-381.
- Giddens, Anthony (1996). *Mais allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Gimeno Sacristán, José (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gómez Llorente, Luis (1998). "Principios de la escuela pública". En VV. AA. *Por la Escola Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación Cives, pp. 57-174.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Le Grand, Julian y Bartlett, Will (Eds.) (1993). *Quasi-markets and Social Policy*. Londres: Macmillan.
- Levacic, Rosalind. (1995). *Local Management Of Schools: Analysis and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Mardones, José María. (1998). *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich. (1970). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- OCDE (1991). *Escolas y calidad de la ensino. Informe internacional*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Rose, Susan D. (1988). *Keeping Them Out of the Hands of Satan. Evangelican Schooling in America*. New York: Routledge.
- Torres Santomé, Jurjo. (1998a). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata, 6ª ed.
- Torres Santomé, Jurjo. (1998b). *Globalización y interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, 3ª ed.
- Whitty, Geoff; Power, Sally y Halpin, David. (1999). *La escola, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata - Fundação Paideia.
- Yeatman, Anna. (1994). *Postmodern Revisionings of the Political*. New York: Routledge.

Correspondência

Jurjo Torres Santomé, Universidade de La Coruña, La Coruña, Espanha.
E-mail: jurjo@udc.es

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
Traduzido por José Carlos Morgado, Docente do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal e Bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
