

**Anais do Encontro Internacional - Políticas Educativas e Curriculares
Promoção do Centro de Formação das Escolas do Concelho de Valongo
Apoio da Revista *Currículo sem Fronteiras*
Ermesinde, Portugal – 28 de maio de 2002**

ALCANÇANDO O SUCESSO? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da “Terceira Via” do New Labour

Sharon Gewirtz
Universidade de Londres, Inglaterra

Resumo

Neste artigo a autora delinea as principais características das políticas do primeiro mandato do New Labour (implementadas entre 1997 e 2001) e identifica como elas muito provavelmente se expandirão nos próximos anos. Procedendo assim, considerara as noções conflituais de sucesso que estão presentes nessas políticas. Na segunda parte, a autora explora algumas tensões no programa do New Labour e nas suas concepções de sucesso e analisa as suas prováveis consequências para os professores e para as escolas. Finalmente, conclui centrando no modo como as escolas e os professores começaram a responder a essas tensões.

Abstract

In this article, the author identifies the main characteristics of the policies of the first New Labor government (implemented between 1997 and 2001) and speculates how they will probably expand in the future. For doing this, she considers the conflicting views of success present in these policies. In the second part, the author explores some of the tensions present in the New Labor program and in its views of success and analyzes the consequences to teachers and schools. Finally, she concludes by discussing how schools and teachers are responding to these tensions.

O governo do New Labour na Grã-Bretanha, tal como aconteceu em muitos outros países europeus, assumiu as perspectivas da ‘terceira via’ relativamente à governação do sector público. Embora a terceira via seja um conceito escorregadio com uma considerável

elasticidade interpretacional, na Grã-Bretanha de Tony Blair o termo é correntemente usado pelos seus defensores para descrever a nova posição política entre o neoliberalismo e a social-democracia que é, assim, assumida como transcendendo um e outra. (Navarro 1999). A terceira via é apresentada como oferecendo uma alternativa à oposição política de ‘velho estilo’ que fornecia soluções dualistas para as questões sociais chave: ‘governo forte’ ou ‘mercado livre’, sector público ou privado, direitos ou responsabilidades. Os argumentos para uma terceira via baseiam-se em assunções sobre a redundância dos ‘velhos’ preceitos políticos perante os novos desafios que a sociedade enfrenta, sobretudo aqueles relacionados com a globalização, com o desenvolvimento da tecnologia de informação, com as transformações do estatuto das mulheres e com a perda de ligação com as instituições políticas tradicionais (Blair 1998a). A terceira via é apresentada como uma forma política pragmática (e implicitamente ideologicamente livre), que é particularmente adequada para responder a estes desafios através da promoção de políticas ecléticas com base em ‘o que funciona’. Embora o impacto político da terceira via seja correntemente limitado na Europa no seu todo (Telo 2000:141), é bastante claro que o New Labour de Tony Blair ‘se tornou um ponto de referência para grande parte da esquerda europeia’ (Favretto 2000:107). O significado potencial e a relevância mais ampla da retórica, da política e da prática da terceira via não devem, portanto, ser subestimados.

Tipicamente, a terceira via tende a ser referida de forma abstracta, descontextualizada e compartimentada. Com isto quero dizer que muitos elementos constituintes da terceira via são considerados isoladamente, sem procurar explorar como é que eles se puderam combinar dentro de contextos sociais reais. Assim, assume-se frequentemente de uma forma não problemática que as estratégias neoliberais orientadas no sentido do managerialismo performativo e do envolvimento do sector privado na provisão dos serviços públicos podem ser integradas numa agenda social-democrata no que diz respeito à promoção da inclusão social e da igualdade. Nesta intervenção irei submeter esta assunção a um escrutínio crítico através de uma análise da configuração das correntes políticas que em Inglaterra integram a terceira via. Centrar-me-ei particularmente nas prováveis consequências das propostas políticas do New Labour para o seu segundo mandato. Estas políticas foram estabelecidas pelo Livro Branco, *Achieving Success* (Alcançando o Sucesso), publicado em Setembro de 2001, e procuram fundamentar os sucessos do governo relativamente às políticas do seu primeiro mandato.

A intervenção dividir-se-á em três partes. Na primeira, pretendo delinear as principais características das políticas do primeiro mandato do New Labour (implementadas entre 1997 e 2001) e identificar como é que elas muito provavelmente se expandirão nos próximos anos. Procedendo assim, considerarei as noções conflituais de sucesso que estão presentes nessas políticas. Na segunda parte, pretendo explorar algumas tensões no programa do New Labour e nas suas concepções de sucesso e analisar as suas prováveis consequências para os professores e para as escolas. Finalmente, gostaria de concluir centrando-me no modo como as escolas e os professores começaram a responder a essas tensões. A mensagem geral desta intervenção é a de que a agenda política do New Labour,

em vez de ser apresentada como um modelo para outros países seguirem, devia, pelo contrário, ser considerada um exemplo negativo e, como tal, de evitar a todo o custo.

O Primeiro Mandato do New Labour

Permitam-me que, antes de mais, faça um breve resumo da nossa situação no final do primeiro mandato do New Labour. A agenda para a educação da terceira via do New Labour trazia consigo duas grandes linhas orientadoras, uma usualmente associada a uma posição política direitista, e a outra associada a uma posição política social-democrata.

Assim, por um lado, o primeiro governo do New Labour ampliou alguns elementos de tipo empresarial/gestionário que caracterizaram as sucessivas políticas dos governos da Nova Direita nos anos 1980 e 1990. Em particular:

- os processos de mercadorização foram assumidos e reforçados. Por exemplo, os recursos são ainda distribuídos às escolas primeiramente numa base per capita e não com base nas necessidades, e assistimos a uma maior ‘diversificação’ da ‘escolha’ do mercado através da expansão do programa de escolas especializadas.
- A privatização foi ampliada, e.g. através da expansão da Iniciativa do Financiamento Privado (Private Finance Initiative – PFI) e através do aumento das oportunidades de negócio na gestão das escolas e no fornecimento de serviços das autoridades educacionais locais (Local Education Authority -LEA).
- Houve uma intensificação do managerialismo na educação. Por outras palavras, houve uma intensificação das tentativas de aplicar as práticas de gestão pedidas de empréstimo às empresas à gestão das escolas. Isto foi evidenciado pela introdução de políticas desenhadas para promover o estabelecimento de objectivos e a monitorização do desempenho nas escolas e nas LEA, pela introdução do pagamento referido ao desempenho e ao desenvolvimento da utilização da competição como um mecanismo para distribuir recursos às escolas e às LEA.
- Assistimos uma maior ‘economização’ do currículo escolar, querendo eu dizer com isto que houve tentativas de articular mais estreitamente as supostas necessidades da economia, e.g. através da introdução de mais aprendizagens ligadas ao trabalho.
- E finalmente assistimos a um maior grau de controlo central do ensino e da aprendizagem, como ficou evidenciado na introdução de estratégias nacionais relativamente à literacia e à numeracia e na promoção do estabelecimento de aptidões (ramos) nas escolas.

Ao mesmo tempo assistimos à introdução de um certo número de elementos mais humanistas e de tipo social-democrata, que aparentemente marcaram uma separação com as reformas introduzidas pelos Conservadores. Aqui refiro-me :

- ao desenvolvimento de uma linguagem do currículo mais humanista. Isto foi evidente na introdução no currículo nacional de metas curriculares que enfatizavam o bem-estar espiritual, moral e mental, e a educação como um caminho para a igualdade de oportunidades e para a democracia. Foi também claro na introdução, a partir de 2002, da ‘cidadania’ como um tema curricular obrigatório; a havia também alguns reflexos desta linguagem humanista no quadro revisto da inspecção das escolas introduzido no ano 2000. Por exemplo, dava-se maior relevância à necessidade de os inspectores cuidarem de saber até que ponto os estudantes são capazes de actuar num ambiente liberto de racismo e de sexismo.
- A uma ênfase na colaboração entre escolas (e.g. as escolas especializadas foram estabelecidas sob condição de que teriam que funcionar dentro de redes ‘colaboração’ e de ‘novas aprendizagens’).
- À introdução de mecanismos de desenvolvimento da participação nos processos de tomada de decisão educacional. Por exemplo, o New Labour introduziu a representação dos pais nas comissões locais de educação (embora a influência destas comissões tenha sido posteriormente enfraquecida pelas reformas do governo local), e dos representantes da comunidade nos foruns que tivessem responsabilidade formal na gestão das zonas de acção educativa (Education Action Zones -EAZ).
- Finalmente, ao objectivo de financiamento adicional em áreas carenciadas – através das EAZ, da ‘Excelência nas Cidades (Excellence in Cities- EIC) e das políticas da Academia da Cidade .

O segundo mandato do New Labour

Era, pois, neste ponto em que nos encontrávamos no final do primeiro mandato do New Labour’s. Vejamos agora as suas propostas para o segundo mandato. Tenho apenas tempo de sublinhar os seus principais elementos.

Primeiro, é claro que estamos perante uma renovada ênfase nas linhas orientadoras de tipo empresarial/gerencial. Tal é particularmente visível:

- na introdução de objectivos adicionais. Por exemplo, o Livro Branco propõe a consulta sobre o estabelecimento de novos objectivos para os resultados do exame nacional aos níveis 1 e 2 (para as idades entre os 7 e os 11 anos de idade) para 2004; e o governo estabeleceu novos objectivos para os exames nacionais de inglês, matemática, TCI e ciências ao nível 3 (14 anos).
- Planos para criar mais escolas especializadas selectivas (pelo menos 1 500 no total até 2005), incluindo a introdução de novas especialidades em gestão e empresa, engenharia e ciência, assim como a introdução de um novo estatuto ‘trabalhar para’ para escolas consideradas como não estando ainda suficientemente preparadas para assumir uma especialização.

- Maior encorajamento do envolvimento do sector privado na gestão das escolas através da continuada promoção de esquemas PFI, da expansão do programa das Academias da Cidade, um maior papel atribuído às firmas privadas na gestão das escolas consideradas como não estando a ser bem sucedidas e o encorajamento de mais parcerias LEA/sector privado. O governo deteve o alargamento do controlo das empresas na governação das escolas. E tem de ser dito que as empresas não podem fazer lucros com o provisão da educação. Contudo, há uma linha de demarcação pouco clara entre extrair mais-valias e a posição dos directores na lista dos altos salários que deve ser autorizada.
- Maior liberdade para as escolas de estabelecer os seus próprios salários e condições para os professores.
- Uma proposta de reestruturação do trabalho na escola com um aumento do papel dos ‘para-profissionais’
- Uma ainda maior economização e estreitamento da educação através da introdução de um currículo mais próximo do mercado, com especial ênfase no desenvolvimento das competências e atitudes empresariais e a criação de um novo ramo vocacional para os jovens entre os 14 e os 19 anos de idade.
- A extensão de estratégias prescritivas (pedagogicamente tradicionais) de literacia e numeracia às escolas secundárias e uma continuada insistência no compromisso de acabar com ensino de aptidão-mista com planos para introduzir conjuntos expressos de rápida ramificação.

Ao mesmo tempo o governo parece também continuar com os elementos mais humanistas do seu programa.

- É promissor o aumento do investimento na educação na proporção do PIB, sendo este aumento particularmente dirigido para áreas socialmente necessitadas e para crianças e jovens considerados particularmente vulneráveis, e.g. através dos créditos para a aprendizagem dirigidos a alunos KS3 em escolas de áreas EIC/Excellence Clusters – para ser gasto em visitas a museus, galerias, teatro, arte, música, artes do espectáculo, livros para levar para casa, aprendizagem fora da escola e formação desportiva.
- Expressão de um compromisso no sentido de diminuir as desigualdades educacionais através de políticas abrangentes de regeneração económica e social, e.g. a redução da pobreza infantil.
- O novo currículo para a cidadania está ainda previsto para Setembro 2002.
- Há um aumento da concentração nas necessidades individuais dos estudantes individualmente considerados, e.g. através de tutores de aprendizagem e conselheiros pessoais.
- Há um reconhecimento da importância de ‘valorizar e apoiar os professores’, e.g. através de desenvolvimento profissional de ‘alta qualidade’.

- O governo pretende dar às escolas – pelo menos às consideradas com mais bem sucedidas – maior liberdade na construção do seu próprio currículo.
- Há uma ênfase na necessidade de um currículo mais amplo e mais rico – mais música, educação física e actividades extra-escolares nas escolas primárias; e a intenção de financiar um currículo ‘enriquecido’ para crianças e jovens entre os 11 e os 14 anos de idade de áreas socialmente desfavorecidas através da introdução dos ‘créditos de aprendizagem do aluno’.
- O governo está a encorajar as escolas no sentido destas envolverem os seus alunos nos processos de decisão na escola, e.g. decidindo como é que os créditos de aprendizagem do aluno são gastos (embora a ênfase seja colocada na escolha dos pais, esbatendo aparentemente o envolvimento da comunidade).
- Estamos a assistir à continuação da promoção da colaboração entre escolas através da Excelência nas Cidades e do ‘excellence clusters’.
- Finalmente, o governo garantiu que acabaria com a prática de alocação de recursos através do processo de competição.

Avaliando a terceira via do New Labour

Envolvidas nestas duas linhas orientadoras surgem duas noções contrastantes de sucesso. Da perspectiva managerialista, o sucesso é definido em termos de resultados mensuráveis e com uma ênfase particular nos resultados dos exames. Desta perspectiva, as reformas serão vistas como sendo bem sucedidas se conduzirem à melhoria dos resultados do SAT e do GCSE. De uma perspectiva humanista, os critérios de sucesso são menos facilmente mensuráveis. É necessário, neste caso, considerar os princípios da igualdade, da voz e do respeito:

- *Igualdade* – Há maior igualdade nas e entre as escolas? Refiro-me aqui a duas formas de igualdade – material e cultural. Com igualdade material, quero dizer distribuição de recursos de acordo com as necessidades, e não de acordo com umas tantas definições de mérito ou de valor. Com igualdade cultural quero significar a avaliação de todos os alunos de uma forma igualitária – e não de acordo com algumas definições de ‘aptidão’ ou ‘talento’.
- *Voz* – Até que ponto o pessoal, os estudantes e os pais participam nos processos de tomada de decisão acerca dos objectivos, conteúdos e práticas da educação? Estou a referir-me à voz quer para os professores, quer para outras pessoas que trabalham com escolas e com estudantes. O critério para aferir do sucesso será neste caso até que ponto é dada oportunidade aos estudantes para participarem nos processos de decisão acerca daquilo que aprendem e acerca das condições nas quais aprendem, e até que ponto

aqueles que trabalham nas escolas participam nas decisões acerca dos objectivos, conteúdos e condições dos seus trabalhos

- *Respeito* – Até que ponto as práticas escolares se baseiam nos princípios do respeito? Neste ponto necessitamos de ver até que ponto as escolas criam um ambiente livre da intimidação física e mental e no qual o pessoal de apoio, os estudantes e os pais se tratam reciprocamente com respeito, e até que ponto as escolas respondem aos diversos interesses, identidades e origens dos estudantes e oferecem um currículo que envolva tudo isto.

Esta duas noções e sucesso encontram-se em tensão. Se é claro que a linha de orientação humanista deve ser claramente benvinda, gostaria na continuidade de argumentar que a intensificação dos elementos próximos do tipo gestor e empresarial representa o risco de a possibilidade de mais linhas orientadoras de teor humanista não se poderem realizar. Por outras palavras, pretendo sugerir que a assunção de que é possível acoplar estratégias neoliberais, gestórias aos fins social democratas é algo de insustentável. Pretendo explicar porque é que penso ser o caso, apontando

- os efeitos corrosivos do managerialismo na vida escolar;
- os riscos para a qualidade, sustentabilidade e prestação de contas democrática que com grande probabilidade poderão advir do aumento do envolvimento do sector privado na gestão das escolas;
- a continuação do exacerbar das desigualdades resultantes do fracasso do New Labour no desmantelamento dos mercados escolares.

Os efeitos corrosivos do managerialismo na vida da escola

Alguns comentadores (e.g. Fergusson 2000) sugeriram que o managerialismo é um mecanismo neutro que pode facilmente ser acoplado quer a uma agenda elaborada em torno da justiça social, quer a uma agenda neoliberal. Contudo, a investigação empírica que tem sido feita sobre o impacto das reformas de gestão sugere que tal não é o caso, e que essas práticas transformam aquilo que acontece nas escolas de formas particularmente perniciosas.

Se pretendêssemos extrapolar a partir dessa investigação, então a contínua proliferação de técnicas de medida e de monitorização do desempenho dos estudantes e dos professores significa que uma grande proporção dos recursos adicionais propostos serão escoados para essas actividades de gestão. Por exemplo, a implementação do sistema de retribuição em função do desempenho tem causado um significativo aumento das cargas de trabalho dos professores e dos directores das escolas, tendo sido pagas avultadas somas a consultores privados para estes avaliarem se os professores merecem passar o limiar em causa.

Mais, mesmo garantindo o New Labour o fim da competição pelos fundos da DfES, as escolas e as LEA continuarão mesmo assim a estar sob pressão para competir por uma grande variedade de outras fontes de financiamento. Estas incluem o patrocínio do sector privado, dinheiro de sorteios, dinheiro proveniente do Orçamento Único de Regeneração (Single Regeneration Budget) e do Fundo Social Europeu. Isto significa que a escola e o pessoal da LEA terão ainda de investir uma considerável quantidade de tempo a concorrer aos financiamentos e a construir propostas nas quais os projectos que já estão a decorrer estão constantemente a ser re-embalados como inovadores. Ou, alternativamente, terão de pagar a consultores para fazerem esse trabalho, dinheiro que poderia ser mais bem gesto em livros e outros recursos para as crianças e para pagar a mais professores e assim reduzir ao número de alunos por turma.

Mas as políticas managerialistas não só canalizam para outro lado, que não para onde são necessários, os recursos, mas também transformam o trabalho de ensino. O efeito mais óbvio – e àquele a que o governo procurou de alguma forma obviar, e.g. através da encomenda uma investigação a uma firma de consultoria, PricewaterhouseCoopers – é o que estas reformas têm na carga de trabalho dos professores. Um número significativo de investigações nos últimos anos apontam para aumentos significativos no número de horas de trabalho dos professores como sendo uma consequência do aumento das exigências burocráticas:

MÉDIA TOTAL DE HORAS DE PROFESSORES A TEMPO INTEIRO NUMA SEMANA EM MARÇO DE 1994, 1996 E 2000

Média total de horas			
	1994	1996	2000
Professores do primário	48.8	50.8	52.8
Professores do secundário	48.9	50.3	51.3
Professores da educação especial	47.5	50	51.2

Fonte: School Teachers' Review Body:
Teachers' Workloads Diary Survey, Março, 2000.

Mas não é apenas a quantidade de trabalho que é afectada pelas políticas managerialistas. A natureza do trabalho que os professores fazem está também a ser afectada. Em particular, as políticas managerialistas produzem uma deterioração nas relações sociais da educação e um estreitamento do seu foco e um aumento da tecnicização e rotinização do trabalho dos professores, o que acaba por ter implicações negativas na sua saúde emocional. Eu gostaria de ilustrar alguns destes efeitos com citações retiradas de declarações de professores do ensino secundário que entrevistei para um livro sobre a transformação da cultura e dos valores na educação, livro esse recentemente publicado (Gewirtz 2002). As entrevistas foram feitas antes do New Labour chegar ao poder, mas os sentimentos são semelhantes àqueles que escuto hoje dos professores.

Consequências para as relações sociais

Primeiro, as políticas managerialistas têm consequências sobre as relações sociais em toda a vida social da escola. Um certo número de investigadores (e.g. Bowe et al 1992, Gewirtz et al 1995, McHugh e McMullan 1995, Pollard et al 1994) têm sublinhado a existência de um fosso entre os valores e as perspectivas do pessoal sénior com uma maior preocupação em equilibrar o orçamento, com o recrutamento, com as relações públicas e com a gestão das impressões, e o pessoal docente com uma maior preocupação com a cobertura curricular, com o controlo da sala de aula, com as necessidades dos estudantes e com o registo. O aumento de formas mais directas de vigilância têm repercussões quer nas relações verticais entre a gestão e o pessoal (Reay 1998), quer nas relações horizontais entre o pessoal. Ao mesmo tempo que os professores se reúnem mais frequentemente, e muitos professores se queixam de estarem sobrecarregados com reuniões, nas escolas onde realizei a minha investigação identifiquei uma percepção de um declínio na sociabilidade da vida da escola. As reuniões que estão a tomar grandes quantidades do tempo dos professores estão relacionadas em grande parte com as agendas estabelecidas por gestores que, por seu turno, estão a cumprir agendas estabelecidas pelas exigências do mercado e do governo. E há menos oportunidades para a colaboração inter-departamental em questões curriculares, onde anteriormente esse tipo de colaboração existia. Também parece haver menos oportunidades para o convívio informal entre o pessoal:

Cada um luta sozinho... lutando contra a papelada.

(Professor de arte Fletcher School)

O meu melhor trabalho foi produzido em colaboração com outras áreas como teatro, dança e música, e não estava integrado no horário oficial, arranjávamos o tempo necessário. Éramos inspirados a ensinar dessa forma.

(Director de arte, John Ruskin School)

Se for à sala dos professores à hora do almoço não encontrará ninguém lá, ninguém ... Jesus, há uns anos atrás, era o ponto de encontro colectivo. Agora o que acontece é que toda a gente... fica no seu [departamento] a trabalhar.

(Director de ano, Beatrice Webb)

O declínio na sociabilidade é em parte um produto da redução do tempo, mas também está relacionada com a crescente competitividade inter-departamental presente na vida da escola. Conflitos entre departamentos, aquilo que Hargreaves (1994) chama balcanização, é um produto da competição pelos recursos e da competição pelos resultados dos exames. A competição entre o pessoal pode ser exacerbada pela indexação do sistema de retribuição

ao desempenho, dado que esta é feita com base no desempenho individual dos professores e não no sucesso colectivo.

As relações entre professores e estudantes estão também a ser sujeitas a um processo de reconfiguração. Uma combinação de turmas maiores, de expansão do trabalho burocrático, e de uma crescente ênfase no desempenho, entendendo este como o oposto do processo, significa que há uma pressão no sentido das relações íntimas e complexas darem lugar a ‘relações de linha de produção’ (Bowles e Gintis 1976: 205):

JC: A propensão para trabalhar com as crianças numa base mais individual também está a desaparecer. Quer dizer, costumava ver-se muitas pessoas a trabalhar com as crianças durante as horas do almoço, não de uma forma organizada mas uma espécie de ... ‘Anda daí que eu ajudo-te nisto ou naquilo’. Isso costumava acontecer frequentemente, mas já não acontece tanto actualmente...

SG: O que é que pensa que se perdeu com o facto de ter deixado de haver contactos informais?

JC: Penso que... o tipo de relação entre o professor e a criança... o tipo de relação de confiança que se pode construir entre eles, porque é presentemente muito difícil numa aula construir uma boa relação com os miúdos, particularmente quando... as turmas são grandes... eu pessoalmente acho que não estou tão perto das crianças como costumava estar...

(Directora de Faculdade, Fletcher School)

Efeitos pedagógicos

Segundo, as políticas managerialistas têm efeitos pedagógicos. Os professores falam de uma abordagem mais utilitária, orientada para o exame, do ensino, com menor ênfase na resposta aos interesses das crianças, no cultivo de relações e no processo de aprendizagem e mais ênfase nos produtos da aprendizagem.

Tenho tomado cada vez mais consciência que os nossos alunos trabalham em condições de tempo limitado... para ver o que é que eles podem fazer num exame... Isto está a tornar-se dominante em relação àquilo a que chamo realmente ensino e aprendizagem... trata-se mais de uma preparação mental para o trabalho dentro de um tempo limitado do que de aprendizagem... Há menos flexibilidade [para desenvolver assuntos sobre os quais os estudantes mostrem interesse] ... Estou muito consciente do trabalhar do relógio e, portanto, tornei-me muito relutante em relação a tudo o que possa interromper o meu plano.

(Professora de inglês, Ruskin School)

Estamos a olhar por cima do ombro para os resultados das outras escolas e há aqui ... uma clara rivalidade, e nós sabemos que os resultados representam um indicador muito grosseiro e efectivamente muito pouco fiável se os confrontarmos com ... os elementos derivados da classe social e com todos os outros elementos que ... dão uma representação realista da escola, mas ... há essa pressão que se sente, mas que não é posta muito claramente, no sentido de fazer melhorar o mais possível os resultados, como se fosse uma norma não escrita que se deve seguir. E isso envolve ... mais planificação utilitária e o ensinar a lição, e esse é o objectivo principal a alcançar com os miúdos com a real exclusão de todo o resto.

(Director do sexto ano, Ruskin School)

Eu penso que nos tornámos numa espécie de fábrica de exames, e... pensamos muito mais acerca de que tipo de objectivos se procuram ... De alguma forma acabou por nos amarrar, mas eu penso ... que perdemos um pouco de sensibilidade ... Penso que perdi ... a oportunidade que se tem de ... fazer uma tangente ... quando se procura ... a oportunidade para ... sentir ... Posso efectivamente seguir isto através de mais – está a ver, ou enterrar dada parte do curso, sigo em frente – ... o que às vezes ... fazíamos ... mas agora ... os nossos esquemas de trabalho são elaborados semana a semana, e tentamos e batalhamos através deles ... Eu costumava ter tempo para ... preparar... aquilo a que chamo 'lições criativas' ... Quando estava na [minha última escola] ... havia uma pressão real sobre as pessoas para desenvolverem lições realmente boas ... mas era a pressão para desenvolver com lições realmente boas ... A boa lição era portanto dar uma boa lição, e não o ter um bom resultado no exame ou qualquer coisa do género.

(Director de ano, Ruskin School)

Um dos professores que entrevistei, Dan Rose, professor de arte, capta de uma forma extremamente viva uma percebida mudança de uma cultura de ensino vibrante, expressiva e centrada nas relações, para uma cultura de ensino de estreito instrumentalismo e utilitária.

[Os anos 1960] foram precisamente um período excitante e os estudantes produziam trabalho ousado e muito estimulante, que não era de modo algum orientado para o exame ou escola de arte, miniaturas de escolas de arte de tipo orientado para o trabalho que produziam. Assim, sentia que esse era um período cheio de sentido, e através da arte podíamos elevar-nos, criar relações, e também criar a atmosfera em que se podia ver os estudantes crescer no interior da nossa relação com eles ... Agora é um pouco mais artificial, tudo é julgado com base em burocracia e com base nos desempenhos dos alunos nos exames – e receio bem que eu seja parte sistema, não saí para fora dele... mas penso nesse período como um período muito feliz, um período muito excitante.

(Director de arte, Ruskin School)

Ligada a esta ênfase nos resultados encontra-se uma pressão no sentido do centramento nas necessidades de grupos particulares de estudantes. Em muitas – talvez na maioria das escolas – há agora uma focalização nos estudantes que se encontram na, assim chamada, linha de fronteira – aqueles que se encontram no limiar do nível C do GCSE, porque as escolas são cada vez mais avaliadas e comparadas com base em quantos seus alunos conseguem cinco ou mais níveis A-C (ver nota de rodapé 7). Trata-se de um fenómeno a que Gillborn e Youdell (2000) se referiram como sendo uma parte do processo de ‘triagem’ dentro da ‘economia A-C’:

A ideia é levar aqueles que pensam ter um D a ter um C, há pressões nesse sentido, é aí que a pressão reside ... a expectativa é que eu dê aulas de revisão, particularmente viradas para que aqueles que estão no nível D, ou E ou D, possam alcançar Cs, o que acho que é justo, mas é uma pressão ... É o meu primeiro grupo de exame. Eu estou consciente de que eles farão as coisas bem. Se as coisas correrem mal [isso] reflectir-se-á sobre mim... e não no ... volume de raparigas no grupo ... Eu penso realmente que sim, que estou a subir os padrões de alguns apenas para a percentagem dos níveis no exame, não do grupo como um todo.

(Professor do nível principal, Martineau School)

Para muitos professores (possivelmente particularmente, embora claramente não de uma forma exclusiva, em contextos urbanos) a satisfação e prazer no trabalho deriva da interacção com grupos de estudantes. Dentro destas interacções um amplo leque de tipos de sucesso são valorizados. Mas de uma forma cada vez mais clara muitos dos professores que entrevistei sentiram-se sob pressão no sentido de se centrarem em grupos específicos de estudantes e de adoptarem concepções académicas de desempenho bastante estreitas.

As reformas também contribuíram para um retrocesso no sentido da separação (ramificação) dentro das escolas. As separações não só são populares entre os jovens provenientes da classe média, que as ‘motivadas’ escolas de pais querem agora atrair, mas também fazem pedagogicamente sentido face à existência de regimes diferenciados de avaliação e à escassez de recursos, e são presentemente promovidas de uma forma positiva pelo governo. As separações têm consequências na forma como os professores ensinam e nas experiências da educação dos estudantes. Os efeitos da separação nos alunos que ficam nas posições mais baixas, as dificuldades associadas à criação de uma ‘corrente de cultura D’ e a tendência para as crianças provenientes das classes trabalhadoras e das famílias negras serem colocadas naquelas posições está muito bem documentada (e.g. Oakes 1990, Hallam e Toutounji 1996, Sukhnandan e Lee 1998). Uma investigação recente também indicou que os estudantes das posições superiores, particularmente as raparigas, podem também sofrer num ambiente de separação (Boaler 1997a and b) e que o ramo alternativo em que o aluno é colocado faz muito mais diferença no seu desempenho do que a escola que frequentam (William e Bartholomew 2001).

Consequências emocionais

Finalmente, as políticas managerialistas têm consequências emocionais. Elas fazem com que o trabalho do professor seja mais tecnicizado e mais rotineiro. Enquanto que os objectivos da educação escolar são estabelecidos pelo estado e cristalizados em listas ordenadas de classificação das escolas e manuais Ofsted, os professores têm de cada vez mais se preocupar com os aspectos administrativos e técnicos do seu trabalho, ficando o âmbito da sua participação no processo de tomada de decisão e o da actividade autónoma severamente limitados.

Eu começo a sentir-me impotente de uma forma como nunca me senti. Tenho muito menos controlo... sobre os textos que eu escolho e sobre os métodos que pretendo usar.

(Professora de inglês, Ruskin School)

O bom ensino está ligado ao facto de aos professores ser atribuída alguma autonomia, alguma oportunidade para experimentar, para ensaiar coisas novas, e disso há cada vez menos hoje-em-dia... As coisas estão a tornar muito prescritivas ... O professor tem de se certificar que isto, isto e aquilo é feito e que se toca nisto e que se preenche aquilo... É mais ou menos isto que eu estou a fazer... será que precisam mesmo de mim ou de um robô?

(Directora de ano, Fletcher School)

Estas transformações na natureza da vida escolar mostraram ser extremamente stressantes para os professores e tornaram a sua tarefa de ensinar menos agradável. Se o New Labour parece ter finalmente reconhecido que há uma crise de recrutamento e fixação de professores, parece, por outro lado, não ter reconhecido que as suas políticas managerialistas contribuíram significativamente para essa mesma crise. As medidas que o governo está a propor, e.g. aquelas que enfatizam a importância do seu próprio juízo profissional, e a atribuição de mais autonomia aos professores nas escolas de sucesso, muito provavelmente por si só não resolverão a crise do recrutamento de professores. A razão para tal é que essas medidas não são dirigidas às causas principais da insatisfação dos professores, i.e., ao carácter limitado da sua acção, à deterioração das relações sociais e à falta de autonomia que, no todo, são geradas por uma obsessão com os resultados das provas e com o cumprimento dos objectivos. No âmbito do quadro managerialista que o New Labour continua a desenvolver, os professores serão apenas autorizados a exercer o seu juízo e a serem inovadores dentro de limites muito restritos. Em particular, eles precisam de mostrar que qualquer inovação conduz a resultados mensuráveis – i.e. à melhoria dos resultados dos exames. A pesquisa que estou presentemente a levar a cabo nas EAZ com colegas do Instituto de Educação tem mostrado a necessidade das EAZ exibirem

uma melhoria a curto-prazo nos resultados da SAT parece ter travado a inovação. Isto acontece porque os professores compreensivamente preferem centrar-se naquilo que eles consideram ser os mais seguros métodos de ensino para-o-exame, do que na genuína inovação, dado que aqueles são os que mais provavelmente proporcionarão melhorias nos resultados das provas num curto espaço de tempo.

Os riscos associados ao cada vez maior envolvimento do sector privado na gestão das escolas

É importante distinguir entre diferentes tipos de envolvimento do sector privado na educação, e, neste aspecto, quero chamar particularmente à atenção para a distinção entre o patrocínio privado das escolas – i.e. uma ostensiva contribuição financeira – e o fazer dinheiro com as escolas pelos privados.

O patrocínio privado das escolas encerra riscos específicos, em particular o perigo de uma crescente comercialização do currículo. Na Grã-Bretanha já temos algumas instâncias de utilização das escolas como lugares de mercadorização nos exemplos de vários ‘livros para as escolas’ e ‘esquemas de computadores para escolas’ promovidos por fabricantes de batatas fritas, cadeias de supermercados e coisas do género. Mas estes exemplos são relativamente pálidos quando comparados à situação nos EUA descrita de uma forma assaz viva no livro de Naomi Klein (2000), *No Logo*, onde as empresas estão a aproveitar da oportunidade oferecida pelo patrocínio escolar para construir a ‘consciência da marca’. Talvez o exemplo mais gritante da penetração das escolas pelo comércio seja a já clássica história da escola na Geórgia que, em 1998, numa tentativa de ganhar o prémio de \$500 num concurso lançado pela Coca Cola, organizou um dia oficial, o Dia da Coca Cola. Para esse dia, foi pedido aos estudantes para irem para a escola com uma t-shirt da Coca-Cola. Todavia, um dissidente levou uma t-shirt da Pepsi e acabou por ser suspenso.

Na Grã-Bretanha, assegurar o patrocínio pelo sector privado das escolas mostrou-se ser difícil. Todas as vezes que o governo introduziu uma política que envolvia a patrocínio do sector privado (e.g. a iniciativa, por parte de algumas instituições, da cidade tecnológica, as escolas especializadas das EAZ) teve que descer o montante de dinheiro que as escolas poderiam receber devido à relutância do sector privado em desembolsar o dinheiro.

Actualmente, parece haver uma evidente mudança no apoio na criação de novas oportunidades para aqueles que no sector privado pretendam fazer dinheiro da gestão das escolas e dos serviços educacionais de uma forma directa (e não já indirectamente através da promoção da ‘consciência da marca’). Através destes esquemas, o sector público continuará a financiar os serviços, mas o sector privado geri-los-á e será capaz de assim produzir um rendimento acrescido. Contudo, como já disse, o governo tem afirmado que as empresas privadas não serão autorizadas a fazer lucros com as escolas, mas aqueles que trabalham para firmas privadas, particularmente os seus directores, poderão ainda fazer dinheiro nesse campo. A linha entre as duas possibilidades é pouco clara. Há um certo

número de riscos potenciais associados a esta política, e é para eles que eu gostaria, ainda que de uma forma breve, chamar a atenção.

Em primeiro lugar, isso significa que serão desviados recursos das salas de aula e dos professores para os salários dos directores. Para ser possível pagar altos salários aos directores, as empresas privadas necessitarão de poupar ‘eficientemente’ apertando nos recursos para o fornecimento de educação. A experiência da PFI (ver nota de rodapé 2) nos hospitais e a da privatização do sistema dos caminhos de ferro inglês dá uma margem muito pequena de esperança de que o sector privado venha a produzir a criatividade e a capacidade que se diz ser necessária para revitalizar a educação, sobretudo nas áreas mais desfavorecidas.

Em segundo lugar, há um risco de instabilidade associado à gestão das escolas por empresas privadas – que tipo de continuidade haverá para os professores e para os estudantes, por exemplo se a empresa privada for considerada incompetente ou falir?

Em terceiro lugar, a questão da prestação de contas. Quando as empresas privadas têm grandes interesses nas escolas, tendem a resistir às formas democráticas de tomada de decisão, agindo como se estes constrangessem a sua liberdade empresarial.

A continuação do exacerbar das desigualdades resultantes do fracasso do New Labour em dismantelar os mercados escolares.

Parece haver poucas dúvidas, a partir dos dados actualmente disponíveis, de que a polarização na intervenção e no fornecimento de recursos às escolas está a acontecer como consequência das escolhas dos pais e a pressão das listas ordenadas de classificação das escolas. Ao não conseguir dismantelar o sistema de financiamento pelo qual os recursos são distribuídos à escola primeiramente de acordo com o número de alunos e pela expansão dos programas de escolas especializadas selectivas, as políticas do segundo mandato do New Labour muito provavelmente não conseguirão romper com estes processos de polarização. Polarização essa que está a causar danos, dado que significa que estudantes com os níveis mais elevados de necessidades se concentram cada vez mais nas escolas menos populares e com menores recursos (Gewirtz et al 1995).

É irónico constatar que enquanto que as políticas do New Labour enfatizam a importância de elevar a auto-estima dos estudantes que vivem em áreas carenciadas, não parecem ter consciência do contributo que as suas próprias políticas deram no sentido da destruição dessa auto-estima. Estes danos foram de uma forma muito clara postos a nu por uma pesquisa feita por dois colegas meus do King’s College – Helen Lucey and Diane Reay -, este estudo mostrou o que é que pode acontecer a crianças criativas e cheias de potencial quando consignadas naquilo a que Lucey e Reay chamam escolas demonizadas. A sua investigação fornece uma clara ilustração de como, apesar do potencial destas crianças, a experiência de frequentar uma escola que realmente ninguém quer, provoca, em última instância, danos ao seu bem-estar emocional e psíquico.

Num nível [do] ano 6 as crianças demonstraram muito claramente a sua consciência da iniquidade dos mercados locais de escolas, contudo num outro foram seduzidas pela noção meritocrática de que as melhores escolas escolhem as melhores crianças, sempre na esperança de vir a ser uma das escolhidas. As meritocracias encorajam a crença de que as pessoas têm aquilo que merecem e merecem aquilo que têm e esta é uma insinuação que constantemente ameaça a positividade e a criatividade das crianças... A forma pela qual algumas escolas e alguns alunos são demonizados é uma instância de como o processo de escolha opera como uma forma de exclusão social. É uma forma de separar o nós dos eles, o bem do mal, o sucesso do fracasso. Enquanto a retórica do New Labour promete inclusão social, ... a mercadorização ... perpetua uma polarização das escolas que demonstra claramente que é a exclusão, e não a inclusão, que está na ordem do dia (Lucey e Reay 2002, no prelo).

O que fazer, então?

Para concluir gostaria de considerar como é que as escolas e os professores responderam às políticas do segundo mandato do New Labour e como é que os educadores progressistas podem trabalhar a partir dessas respostas. Mas antes de fazer isso, permitam-se que regresse brevemente às duas definições de sucesso que acima propus e que considere até que ponto elas podem ser alcançadas. Em termos da estreita definição instrumental de sucesso – melhoria dos resultados dos exames – as políticas do New Labour de estabelecimento de objectivos, listas ordenadas de classificação das escolas e de retribuição referida ao desempenho e as abordagens do ensinar-para-os exames, essas políticas podem conduzir à continuação da melhoria. Contudo, há claramente um limite para a latitude dentro da qual essa melhoria pode ser sustentável, como os recentemente publicados resultados da SAT indicam, particularmente à luz do contínuo decréscimo do número de professores e do surgimento cada vez mais evidente de para-profissionais.

Em termos da concepção mais rica e mais humanista de sucesso que acima referi, contudo, o futuro não surge à primeira vista como radioso. É que, como argumentei, o estabelecimento de objectivos, a gestão pelo desempenho, os mercados escolares e a lista ordenada da classificação das escolas desencoraja práticas que se fundem em princípios de igualdade, voz e respeito. Digo à primeira vista, porque é claro o futuro não está pré-determinado e muitos professores mostraram ser cheios de potencialidades ao resistir às pressões do managerialismo.

Assim, como é que aqueles mais comprometidos com as concepções de sucesso mais humanistas e socialmente mais justas responderam a este aparentemente hostil ambiente político?

Uma resposta que tem começado a emergir situa-se ao nível político e surge sob a forma de uma resistência activa por parte dos sindicatos a mais privatizações. O atraso na publicação do Livro Branco Alcançando o Sucesso como consequência da oposição dos sindicatos aos mais estridentes elementos de privatização do Livro Verde que o precedeu, e

o subsequente arrefecimento dos planos do governo no sentido da privatização, são talvez a prova de que esta oposição tem conseguido algum sucesso

Contudo, para aqueles que trabalham nas escolas e que têm que lidar diariamente com as tensões entre as linhas de orientação managerialista e humanista das políticas do New Labour, não basta já a resposta da acção colectiva. Virtualmente em todas as decisões tomadas, os professores têm de se confrontar com essas tensões. A maior parte das pesquisas feitas sobre o impacto da reestruturação educacional no trabalho dos professores sugere que os professores que se opõem aos aspectos centrais das recentes reformas na educação responderam de uma das seguintes três maneiras.

Uma resposta comum tem sido a do abandono da profissão. O elevado número de professores que se demitiram nos anos mais recentes tem contribuído para uma crise evidente na fixação dos professores e num aumento enorme das vagas por preencher.

Outra resposta por parte dos professores tem sido a sua relutância em se implicarem nas políticas. Esta resposta tem a ver com o facto de os professores cumprirem as exigências do managerialismo mesmo quando sabem que essas exigências não são do interesse dos seus estudantes. E fazem-no sem hesitar porque querem que as suas escolas fiquem bem colocadas nas listas ordenadas de classificação das escolas e que sejam populares com os estudantes para que possam ter os recursos necessários para continuar a fornecer uma educação de qualidade razoável. Estes professores podem também aceitar o patrocínio das empresas privadas e o estatuto de escolas especializadas, mesmo sabendo que essas políticas contribuem para desigualdades de financiamento, porque têm necessidade desesperada de recursos adicionais. A minha própria pesquisa mostrou que essa implicação relutante resultou num processo de ‘deslize de valores’ nas escolas, onde se pode identificar uma diminuição da preocupação com as necessidades, com a igualdade, com a comunidade e com a cooperação, ao mesmo tempo que aumenta a preocupação com a imagem, com a disciplina, com a medição dos resultados, com a diferenciação académica e com a competição (Gewirtz et al 1995, Gewirtz 2002).

Finalmente, há um certo número de professores que, apesar das pressões no sentido do estreitamento do currículo, têm – surpreendentemente – conseguido desenvolver currículos escolares e políticas baseadas numa ampla, humanista e progressista visão da educação. Este tipo de iniciativas incluem políticas que são desenhadas para envolver os estudantes nos processos de tomada de decisão na escola e currículos que procuram envolver uma diversidade de estudantes com questões críticas de tipo político, moral e social associadas a uma política de reconhecimento que não está coberta pelo currículo nacional.

O que eu quero sugerir é que aqueles que se implicaram na resistência às políticas educativas da terceira via em qualquer contexto nacional, sublinham a necessidade de reconhecer e envolver todos estes tipos de vozes. É vital que as escolas estabeleçam um clima em que as questões derivadas das tensões que os contextos políticos da terceira via criam possam ser discutidas abertamente. Contudo, em particular, gostaria de sugerir que é importante desenvolver as ideias do terceiro grupo de professores – aqueles que criativamente resistem às exigências do managerialismo – desenvolvendo novas formas de falar sobre a educação. Estas novas formas de falar sobre a educação têm de escapar à

linguagem dos mercados, dos objectivos, da contínua melhoria e do desempenho da gestão. E têm de substituir isto com uma linguagem que enfatize a valorização de todos os estudantes igualmente, o respeito por todas as identidades culturais, a importância da distribuição de recursos de acordo com as necessidades e o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e do bem-estar emocional. Alguns destes conceitos têm sido colonizados pelo estreito projecto 'economicista' que caracteriza o pensamento da terceira via. Por exemplo, o sociólogo Ken Jones(2001) tem escrito sobre a forma como o significado do termo criatividade tem sido transformado pelos discursos educativos dominantes. Nos anos 1970 e 1980 a criatividade era frequentemente associada com o projecto de educação progressista e com a sua implicação no facilitar a expressividade pessoal por oposição ao 'mundo duro do cálculo económico'. Mas no contexto da terceira via, há o risco de que a criatividade seja despida do seu potencial humanista e redefinida como uma competência que tem de ser ensinada nas escolas para aumentar a capacidade dos futuros trabalhadores para negociar nos 'complexos ambientes' do trabalho no século vinte e um. É necessário que reivindicemos esses termos, que se restaure o seu potencial humanista e que os integremos numa agenda de mudança educativa que permita promover a justiça social em vez de a pôr em causa.

Referências Bibliográficas

- Boaler, J. (1997a) 'Setting, Social Class and Survival of the Quickest'. *British Educational Research Journal*, 23 (5): 575-595.
- Boaler, J. (1997b) 'When even the winners are losers: evaluating the experience of 'top set' students'. *Journal of Curriculum Studies*, 29 (2): 165-182.
- Bowe, R. e Ball, S. J., with Gold, A. (1992) *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Cohen, N. (1999) 'Labour's biggest fraud?' *The Observer*, 11 July:31.
- Driver, S. and Martell, L. (1998) *New Labour: Politics After Thatcherism*. Cambridge: Polity Press
- Fergusson, R. (2000) Modernizing Managerialism: the case of education. In: Clarke, J., Gewirtz, S. e McLaughlin, E. (orgs.) *New Managerialism, New Welfare?* Londres: Sage
- Gewirtz, S. (2002) *The Managerial School: Post-welfarism and social justice in education*. Londres: Routledge.
- Gewirtz, S., Ball, S.J., e Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1998) *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press
- Gillborn, D. e Youdell, D. (1999) *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Hallam, S. e Toutounji, L. (1996) What Do We Know About the Grouping of Pupils by Ability? *A Research Review*, Londres, University of London, Institute of Education.
- Halpern, D. e Mikosz, D. (1998) *The Third Way: summary of the Nexus on-line Discussion*. Londres: Nexus

- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Londres: Cassell.
- Jones, C. e Novak, T. (1999) *Poverty, Welfare and the Disciplinary State*. Londres: Routledge
- Jones, K. (2001) 'Travelling Policy/Local Spaces: Culture, Creativity and Interference'. *Education and Social Justice*, 3 (3): 2-9.
- Klein, N. (2000) *No Logo*. Londres: Flamingo.
- Ling, T. (2000) 'Unpacking Partnership: the Case of Healthcare'. In: Clarke, J., Gewirtz, S. e McLaughlin, E. (eds.) *New Managerialism, New Welfare?* Londres: Sage.
- Lucey, H. e Reay, D. (2002, in press) 'A market in waste: psychic and structural dimensions of school choice policy in the UK and children's narratives on "demonised" schools'. *Discourse*, 23 (3).
- McHugh, M. e McMullan, L. (1995) 'Headteacher or manager? implications for training and development'. *School Organisation*, 15: 23-34.
- Navarro, V. (1999) Is there a Third Way? A response to Giddens's The Third Way. *International Journal of Health Sciences*, 29(4), 667-677.
- Oakes, J. (1990) *Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science*. Santa Monica, C.A., Rand Corporation.
- Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M. e Abbott, D. (1994) *Changing English Primary Schools? The Impact of the Education Reform Act at Key Stage One*. Londres: Cassell
- Powell, M. (ed.) (1998) *New Labour, New Welfare State?* Bristol: The Policy Press
- Reay, D. (1998) 'Micro-politics in the 1990s: staff relationships in secondary schooling'. *Journal of Education Policy*, 13 (2): 179-196.
- Sukhnandan, L. e Lee, B. (1998) *Streaming, Setting and Grouping by Ability*. Slough, NFER.
- Telo, M. (2000) European Social Democracy and the Third Way: Another View. *New Political Economy*, 5(1), 139-149.
- William, D. e Bartholomew, H. (2001) Comunicação apresentada na British Educational Association Annual Conference, Setembro.

Correspondência

Sharon Gewirtz, Universidade de Londres, Inglaterra.
E-mail: sharon.gewirtz@kcl.ac.uk

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
