

RECENSÕES

MAGALHÃES, António, e STOER, R. Stephen, *A Escola para Todos e a Excelência Académica*, 2002. Porto: Profedições, 108 páginas.

Este livro, «Escola para Todos e Excelência Académica», que se situa na sequência do debate iniciado com a obra dos mesmos autores «Orgulhosamente Filhos de Rousseau», vem continuar o debate numa altura em que a discussão pública acerca da educação e das opções de política educativa marcam posição no espaço público da comunicação social

Todo este debate em que diferentes vozes têm afirmado posições de re(valorização) da escola de tipo transmissivo, recusando liminarmente qualquer inovação pedagógica, tem sido todavia conduzido em moldes lamentáveis, superficiais e deturpadores, por vezes pouco ou nada contribuindo para a elucidação dos temas em debate. No entanto, tem o efeito bastante positivo de afirmar (ou confirmar) que os grandes temas que dizem respeito à vida do país podem e devem ser discutidos, que as propostas dos políticos, dos técnicos e dos tecnopolíticos, quando são propostas de opções políticas, têm de poder ser submetidas a análise de todos, ou seja, que todos têm o mesmo peso na escolha das opções políticas, confirmando o princípio democrático de cada cidadão um voto.

A discussão, seja melhor ou pior, tem de ser sempre bem-vinda.

O que se nota é que cada um se empenha nestas discussões à sua maneira, defendendo a sua opinião e obviamente defendendo os

seus interesses. Esta defesa de interesses é uma questão central em toda a problemática, para a qual os Professores Stephen R. Stoer e António M. Magalhães nos trazem um importante contributo no seu livro, apontando *este aspecto que lhes parece crucial para enquadrar a polémica as estratégias que as diferentes classes assumem acerca da escolarização, de forma particularmente evidente ao nível do ensino secundário* (p. 30).

Sem esta chave de análise, dificilmente poderíamos aceder ao âmago da polémica. Muitos dos artigos sobre educação que têm sido publicados nos meios de comunicação social, e que os autores criticam no seu livro, aparecem camuflados numa retórica de interesse nacional e em nome da mais neutra exigência de *performance* ou de qualidade. No entanto, o que fazem é uma defesa dos interesses específicos de uma nova classe média, que pretende recuperar algum protagonismo perdido na utilização do ensino secundário para os seus objectivos de consolidação e promoção social.

Ainda mal refeita da entrada em massa das outras classes e sectores sociais para um espaço escolar que era seu, mas não tendo já condições políticas para impedir o direito generalizado ao acesso, esta nova classe média precisa de reconquistar, por outras vias, uma forma eficaz de diferenciação, que lhe garanta

a prossecução dos estudos e dos objectivos de vida profissional. É este movimento que está em marcha, que tem os seus activos porta-vozes nos jornais, nas escolas e nos organismos públicos.

Essas posições de defesa dos interesses específicos da classe média, que já tiveram vencimento parcial nos últimos anos, foram traduzidas em hesitações, programas ambíguos e contraditórios (como é o caso dos currículos alternativos) que o livro bem retrata, irão ter agora, provavelmente, uma nova fase de consolidação, a partir das novas directivas do ministério, facto que poderá ficar claro na discussão do programa do governo, à qual vale a pena estar atento.

Do outro lado, nas classes populares que conquistaram o direito ao acesso na sequência do 25 de Abril, do PREC e dos anos seguintes, não se vislumbra uma capacidade interventiva e um programa claro, que possa ir além deste aspecto já conseguido do acesso e que seja capaz de o transformar e prolongar num igualmente generalizado direito ao sucesso, como lhe chamam Magalhães e Stoer.

Esta falta de capacidade, de clareza e de força de um movimento alternativo à tendência dominante é talvez o principal calcanhar de Aquiles no trabalho esforçado de um conjunto de investigadores, de professores e de políticos que têm produzido importantes trabalhos e intervenções nesta área, que têm funcionado como contraponto e como porta-vozes de um outro caminho e de uma outra classe, que não só não tem voz nos meios de comunicação social como me parece que tem ainda dificuldade em compreender e em assumir novos e mais ousados objectivos para o sistema de educação, em que já conseguiu entrar, mas ao

qual não se consegue adaptar nos moldes actuais.

Aliás, nas escolas de hoje, não raro ouvimos dizer que até a gestão democrática formalmente consignada não é uma realidade, pois os actores e agentes educativos (funcionários, alunos, pais e até professores) não têm os instrumentos cognitivos, linguísticos e comunicacionais que lhes permitam uma real participação democrática. Por outro lado, os autores reafirmam a sua posição de *reconhecimento do valor formativo intrínseco do conhecimento*, assumindo que o processo educativo, tal como o entendem, *fornece aos indivíduos a capacidade de decidir por si próprios, isto é, de serem autónomos e reflexivos*» (p. 92). Esta importante característica que deveria nortear o sistema educativo é talvez um dos motivos principais que leva os agentes económicos e seus representantes políticos a combaterem (embora não de forma frontal) esta perspectiva pedagógica. No sistema económico actual, aquilo que os principais agentes esperam que seja a formação escolar fornecida aos seus futuros empregados com nível secundário situa-se claramente dentro do prisma da competência e da *performance*. Mas não só, situa-se claramente fora e em oposição a qualquer tipo de formação de (e passo a citar novamente Magalhães e Stoer) *indivíduos com a capacidade de decidir por si próprios, isto é, de serem autónomos e reflexivos*.

Se alguma dúvida houvesse, bastaria fazermos a experiência mental de inquirir o Eng. Belmiro de Azevedo sobre se pretendia ter nas caixas dos seus hipermercados *indivíduos com a capacidade de decidir por si próprios*, ou se Américo Amorim estaria interessado em admitir operários corticeiros *autónomos e*

reflexivos O mercado de trabalho tem as suas regras e todos sabemos que os mais elevados princípios da cidadania ficam à porta das fábricas, sobretudo das maiores e mais modernas unidades. E que todo este mercado de trabalho é hoje abastecido em mão-de-obra com gente que teve obrigatoriamente de passar pelo ensino básico e mesmo secundário.

Por seu lado, como pode a classe média, que não quer aceder a este tipo de postos de trabalho, que terá de prolongar os seus estudos para aceder a funções um pouco mais acima na hierarquia profissional, que pretende absolutamente diferenciar-se e distanciar-se desta massa destinada ao trabalho menos qualificado, encarar que os seus filhos passem 9 ou 12 anos a serem submetidos ao mesmo tipo de preparação e ao mesmo tipo de exigência que aqueles em quem depois vão ter de mandar toda a vida? Dificilmente aceitarão a necessidade e a possibilidade de haver um ensino igualmente exigente para classes que vão ter funções com tão diferentes graus de exigência. Perspectiva esta muito bem explorada pelos autores a partir da página 30.

Numa fase histórica em que já não é defensável acabar com o ensino generalizado, as ideias de mais exigência por parte da classe média são o prenúncio da defesa da segmen-

tação, de uma versão moderna de um projecto conservador e ultrapassado.

As ideias de *performance* e de *competências mais específicas* serão uma resposta complementar à da segmentação, permitindo corresponder a um treinamento no sentido não só das necessidades técnicas do mercado de trabalho, mas da adequação ao perfil hoje desejado pelo patronato relativamente aos seus funcionários menos qualificados.

Há, portanto, um sentido muito claro em todo o processo de transformação que o sistema económico e político pretende imprimir ao ensino em Portugal. Um sentido claro, porque tem uma clara marca de classe. Mas um sentido que se apresenta perante a opinião pública de uma forma muito confusa e pouco clara, porque tanto a classe média como os donos das grandes empresas não se sentem ainda à vontade para assumirem os seus objectivos enquanto tal e apresentam-nos disfarçados em nome do interesse geral, do desenvolvimento económico ou da modernização e do progresso técnico.

A clarificação que nos traz este livro é mais um passo no combate por uma escola verdadeiramente democrática.

Maria José Araújo

O fosso no/do debate educacional em Portugal: pedagogia, políticas e discursos educacionais¹

Os «Filhos de Rousseau» retornam ao debate educacional português ao resgatarem a recente polémica em torno de posições expressas na comunicação social impressa, relacionado-as com a política oficial e as «estratégias que as diferentes classes assumem () acerca da escolarização» (p. 9) para ao contextualizá-las na evolução histórica e educacional, na crise e transição atual das transformações do «mundo do trabalho» e dos processos produtivos, e das novas necessidades e interesses das classes sociais, nos possibilitarem uma visão global deste sector e sua relação com a sociedade actual portuguesa e europeia. Ao problematizarem aspectos de conteúdo, chegam até às concepções de ensino-aprendizagem e de conhecimento em debate/disputa, e que dizem respeito ao dia-a-dia do trabalho de cada um de nós enquanto professor ou professora.

Magalhães e Stoer (2002), em seu **Escola para Todos e a Excelência Acadêmica**, vão longe no debate educativo sem medo de se posicionarem. Pelo contrário, aproveitam a polémica para fazerem um debate mais alargado e assim chegarem a um público mais amplo, necessário diante do momento fundamental pelo qual a educação pública portuguesa está a passar. Isto é, antes da escola

pública se democratizar de facto, a chamada «nova classe média», diante dos avanços recentes de democratização do acesso², e pressionada pelas mudanças nos processos produtivos e as novas necessidades dos mercados de trabalho, reclama da ineficácia, da falta de qualidade, da necessidade de reestruturação, de avaliações externas, e apela aos *rankings* e à competição³. E, agora, aos «cheques-ensino», que poderão levar ao fim da escola pública sem ter esta chegado a todos e todas. O fosso entre o discurso pedagógico democrático, de um lado, e do discurso meritocrático, de outro, é o perigo que, ao avançar, poderá levar ao fim da escola pública portuguesa, ou seja, da possibilidade de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso a todos/as com excelência académica.

A retomada do debate e o seu conteúdo

Os autores, retomam e continuam o debate com o livro de Filomena Mónica - *Filhos de Rousseau* - que, desde 1997, defendeu que «o nível de ensino secundário tinha decidido» nos últimos 30 anos, e que tinha assumido uma mobilização inédita enquanto discussão pública das «opções de política educativa» em Portugal, ultrapassando o espaço dos especia-

¹ Carlos Machado. Doutorando em Educação na UERGS, Porto Alegre, Brasil e realizando estudos de doutoramento «sandwich» na Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, sob orientação de Prof. Dr. Stephen Stoer e financiamento da CAPES/MEC (Brasil).

² Democratização do acesso, como aspecto quantitativo ou de igualdade de oportunidades de acesso, que é diferente de democratização do sucesso ou da aprendizagem, ou de igualdade de oportunidades de sucesso.

³ Diria que são diferentes termos que apontam para submissão da escola, da educação e do sistema de ensino ao mercado, seus conceitos e suas formas de «funcionamento» económico. Mas perguntaríamos: A escola é um supermercado? Nossos filhos e filhas são mercadoria numa linha de produção? Os seres humanos são coisas?

listas⁴. Mas também com o editor do *Jornal Público*, José Manuel Fernandes, ao defender uma escola meritocrática, formas clássicas de aprendizagens (transmissão de conhecimentos) e aferição de «performances» individual e colectivas, além de culpar os pedagogos pela falta de qualidade (Capítulo I e II). Ao explicitarem suas proposições para a educação, estes e outros participantes do debate, tornam público aspectos centrais que são resgatados para discussão

A partir da retomada das posições dos dois (Mónica e Fernandes), da evolução da *escola de massas* em Portugal e da actual *crise da escola enquanto instituição pública*, do *fenómeno da massificação da escola em termos formais*, e da sua necessária *reconfiguração diante da crise do contrato da modernidade*, os autores destacam porque uns defendem, e que argumentos usam, na defesa da excelência académica somente para alguns e não para todos; e do papel dos média neste debate, buscando induzir e influenciar os rumos da educação

Destacam as polémicas em torno das provas de *aferição das escolas* (ou do estabelecimento do *ranking* entre elas), articuladas aos processos de *gestão controlada das desigualdades*, em transição talvez agora com o novo governo (a partir de 2002) para uma *gestão da exclusão*⁵, através da competição de

todos contra todos no interior do sistema educativo e felicidade dos «fundamentalistas do mercado». Destacam a «emergência da *performance*» como «cultura do ensino-aprendizagem»; entendida esta como excelência académica e o desempenho académico como produto. E, como diz Dale (1989), esta é a «pedra de toque da modernização conservadora», no contexto pós-fordista e diante das transformações «no mercado de trabalho e a recomposição das qualificações do trabalho»: a escola, na relação entre «performance» e «excelência académica»

No resgate do processo de «massificação da escola» portuguesa nos últimos 24 anos, chamam os autores a atenção para o «o alargamento do fosso entre o discurso político e o discurso pedagógico em Portugal» (p. 74), o qual, poderá levar a consequências, se persistir, num sentido contrário ao da democratização e a excelência académica para todos. Portanto, o central do debate é: o enfrentamento da «dicotomia entre a consolidação da escola para todos em Portugal», de um lado, e «a realização da excelência académica», para poucos, enfatizado pelos sectores das elites através dos meios de comunicação social e consequência das políticas educacionais, ou seja, pela «gestão controlada das desigualdades» ou pela «gestão da exclusão»

A quantidade e a qualidade na educação

Os dois autores articulam a necessidade da consecução da escola pública e gratuita para todos, ao mesmo tempo em que se busca a

aspectos da política educativa do anterior como do atual governo, como parte, e consequência da ampliação do fosso educativo e social

⁴ «A socióloga e jornalista clamava a culpa dos pedagogos na descida do nível que ela tinha detectado num estudo que havia feito sobre os manuais, os exames e os programas de algumas disciplinas do secundário comparando-os nomeadamente com outros de há cerca de trinta anos atrás», Magalhães e Stoer 2002, p. 12

⁵ Por exemplo, no que diz respeito ao chamado currículo alternativo: «trata-se de políticas educativas que tentam gerir a desigualdade e a exclusão dentro dos limites impostos pelo sistema que as produz e que delas se alimenta» (p. 46 *ibid.*) Mas que poderia dizer a outros

construção da aprendizagem, do sucesso escolar e da excelência académica. Isto porque, na luta pela *democracia* enquanto processo *sem fim* (Santos, 1998), a **quantidade** efectivada através das matrículas nos diferentes níveis de ensino em Portugal, depois do 25 de Abril e dos processos subsequentes, *só cresceu* ao se articular uma nova **qualidade**: a democracia para todos e para todas. Posto que, antes, a qualidade educativa era para uma minoria, já que a escola era elitista e selectiva, pois somente ascendiam a ela minorias. O acesso à educação nos diferentes níveis de ensino que se processou nos últimos 25 anos em Portugal, como avanço reconhecido pela esquerda e pela direita⁶, deve ampliar-se ainda mais. Para exemplificar a evolução deste processo, «em 1910, apenas 4% dos alunos do primário continuavam no secundário e apenas 4% destes conseguiam entrar na universidade» e em 1930 «a situação não tinha melhorado muito (conforme Carvalho, 1986: 716), com menos de 4 em cada 100 alunos que completavam os estudos secundários a entrar na universidade» (Magalhães e Stoer, 2002: 83). E durante o «Estado Novo» o sistema educativo português é «fechado e elitista» (Revista *Visão*, 2002), e selectivo aos que entravam, pois, em «1973, 35% dos alunos repe-tiam a primeira classe, 22% voltavam a

fazer a 4ª classe; 25% encahavam no 7º ano» e apenas «30% dos alunos atingiam o 9º ano» (*ibidem*: 18). A Revolução de Abril em 1974 e os processos desencadeados revertem, em parte, este quadro nos anos subsequentes, do ponto de vista quantitativo. Mas, na medida em que as classes dominantes «retornam» à iniciativa, o «fosso» entre as políticas educativas e o discurso pedagógico aumenta.

Podemos ver no quadro⁷ seguinte a recente evolução quantitativa do acesso, ou seja, da igualdade de oportunidades de acesso:

	1991/1992	1995/1996	2000/2001
Pré-Escolar	47,6%	54,4%	71,6%
Básico	98,7%	108,5%	107,6%
Secundário	30,9%	60,5%	64,0%
Superior	11,1%	20,6%	29,9%
Analfabetos	17%		14%

Podemos perceber, no entanto, que a democratização do acesso ainda está longe de se consolidar e universalizar, pois, ainda temos 30% das crianças em idade do pré-escolar e 36% do secundário fora da escola. E no superior, apenas 29,9% ascenderam a este nível de ensino. Portanto, mesmo do ponto de vista quantitativo, a educação portuguesa ainda tem um espaço a ser preenchido. Mas se levantarmos a questão da qualidade desta quantidade, seja os relacionados ao abandono escolar e ao da aprendizagem, os avanços necessários a serem realizados e desenvolvidos no sistema educativo se ampliariam. E se destacarmos aspectos relacionados a cidadania e a democra-

⁶ Roberto Carneiro, pela direita, reconheceu recentemente que: «temos hoje na prática 100% de cada coorte geracional integrada no ensino básico, cerca de 70% retida até o final do secundário e mais de 30% a frequentar estudos pós-secundários» (REVISTA *Economia Pura*, 2002, maio, ano V, n. 46, p. 12); e pela esquerda, Ana Benavente, ao dizer que «temos uma escolaridade de nove anos que () em 1986 se tornou obrigatória e que só em 2000 conseguiu abranger todos os jovens», não sem problemas, como «abandono escolar e aprendizagens de fraca qualidade», como aponta a deputada e ex-secretária (REVISTA *Economia Pura*, 2002, maio, ano V, n. 46, p. 22).

⁷ Fonte: Ministério Educação, do Censo 2001, M.E., re-elaborado por CM a partir de Revista *Visão*, n. 470, 7 março 2002, Abril, Controjornal Edipress, Porto.

cia, um aspecto negligenciado pelos «fundamentalistas do mercado», diria que precisaríamos avançar muito mais. Em pesquisas e inquéritos realizados recentemente em Portugal e divulgados na imprensa mostram que a reprodução de «estereótipos sexistas em relação as profissões» nos manuais escolares e a «carga simbólica da desigualdade entre homens e mulheres» (*Público*, 30 março 2002, p. 26) na escola, bem como, o acesso dos «filhos das elites» aos «cursos com boas saídas» nas Universidades (*Público*, março 2002: 26), por exemplo, são aspectos que persistem. Melhor, diria, se *produzem e re-produzem* no sistema educativo e contribuem para o aumento do «fosso» e da ameaça à escola pública. Mas também o racismo, como recentemente um «rapper» de Lisboa manifestou ao dizer que, para sua professora de história a «África passou a existir depois de 1500», além de outras atitudes e acções que relacionam «bairros perigosos» àqueles das populações negras e/ou de «imigrantes» das antigas colónias.

Conclusão

A relevância do debate deve-se, portanto, a pertinência da educação na actualidade e ao mesmo tempo de sua crise. Isto porque,

«Desde que o Marquês do Pombal lançou as raízes do sistema educativo português na parte final do século XVIII até aos dias de hoje, passando pela fase, fortemente retórica, da República, a escolarização sistemática foi mais uma meta do que uma realidade. Os quarenta e oito anos do salazarismo-marcelismo, por seu turno, vieram não só estagnar o desenvolvimento do processo como, em muitos aspectos, o fizeram regressar. Actualmente, esta

meta, pelo menos em termos formais, foi atingida e, apesar de ser ainda frágil e pouco consolidada, parece desafiar - e estes aspectos parecem-nos crucial para enquadrar a polémica - as estratégias que as diferentes classes assumem, de forma mais ou menos explícita, acerca da escolarização» (Magalhães e Stoer 2002: 8/9)

Tanto mais que o secundário, *«foi durante os últimos cem anos a plataforma segura a partir da qual a classe média assegurava a entrada dos seus filhos na universidade, que, por sua vez, lhes garantia as posições sociais desejadas»*. Mas ocorrendo a democratização do acesso aos diferentes níveis de ensino quantitativamente apenas, levaram à crise daquele, pois a entrada dos que antes estavam fora da escola, obrigou a uma «reconfiguração» da posição das classes acerca da escola, ainda mais diante das transformações atuais. Portanto, esta crise tem um sentido histórico - pois é simultânea à crise da escola moderna que se desenvolveu no século XX na Europa - e política, pois é a «*própria legitimidade da escola, enquanto instituição pública, que parece estar em causa»* (*ibid.*: 10)

O enfrentamento do «fosso» passa, portanto, por duas questões, uma de ordem pedagógica e outra de ordem política. A primeira, de ordem pedagógica, pela «*centração do processo de ensino-aprendizagem na pessoa e nas características pessoais e colectivas dos estudantes*» e na compreensão do conhecimento não como «*mero fluxo que apenas capacita o indivíduo para dar respostas a determinadas situações (sobretudo profissionais)*», mas que «*possui valor formativo intrínseco que não se esgota nem no processo de recontextualização pedagógica, nem no*

desempenho escolar dos indivíduos a ele expostos» A segunda, de ordem política, é vinculada à primeira, pois, na medida em que «o processo formativo fornece aos indivíduos a capacidade de decidir por si próprios (...) de serem autónomas e reflexivas» - que não é redutível «a um processo de individualização» - um indivíduo - isolado, sem escolha, mas, relaciona-se à construção de um novo «mandato político para a escola pública» (p. 93) Para o qual, o exposto no livro e seus desdobramentos, alguns destacados nesta recensão, poderão certamente contribuir

Carlos Machado

Bibliografia

- BENAVENTE, Ana (2002) «Capital social - um desafio que precisa de todos», *Revista Economia Pura*, Maio, ano V, n. 46 p. 22
- CARNEIRO, Roberto (2002) «Rumo a sociedade educativa», *Revista Economia Pura*, Maio, ano V, n. 46 p. 12
- DALE Roger (1989) *The State and Education Policy*, Milton Keynes: Open University press
- FELNER Ricardo Dias (2002) «Minorias étnicas estigmatizadas pelos 'media'», *Público*, 13 de Janeiro
- FERNANDES, José Manuel (2000) «As Provas de aferição, o Ministério e Nós, os outros todos» *Público*, 12 de Dezembro
- FERNANDES, José Manuel (2001) «O Mérito, a escola e a Exclusão Social: a minha réplica» *Público*.
- FERNANDES José Manuel (2002) «Cheques-Ensino», *Público*, 20 Abril
- FERREIRA, Ana Monteiro (2002) «A carga simbólica das desigualdades entre homens e mulheres ainda permanece» *Público*, 30 Março
- IEIRIA Isabel (2002) «Escola reproduz estereótipos sexistas em relação às profissões», *Público*, 30 Março 2002
- MACHADO, Carlos (1999) «As vicissitudes da construção da qualidade do ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre, de 1989 à 1996», *Dissertação Mestrado*, UFRGS (Brasil)
- MÓNICA, M. Filomena (1997) *Os Filhos de Rousseau*, Lisboa: Relógio D'Água Editores
- Revista Visão (2002) «O Estado da Nação», n. 470. 7 Março 2002
- SANTOS Boaventura de Sousa (1998) *Reinventar a Democracia* Lisboa Portugal Fundação Mário Soares, Gravidia Publicações. Lda
- MAGALHÃES António e SIOER, Stephen (2002), *Escola para Todos e a Excelência Académica*, Porto: Profedições
- SIOER Stephen (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal - 1970-1980, uma década de transição* Porto, Portugal, Edições Afrontamento
- WONG, Bárbara (2002) «Filhos das 'clites' têm maiores probabilidades de entrar em cursos com boas saídas» *Público*. 29 Março

TEODORO, António, *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*, 1994. Lisboa: Bertrand Editora, 347 páginas.

Este é um livro escrito em vários registos, onde o autor, António Teodoro, aparece, quase irresistivelmente, como pai, professor, sindicalista, político e cientista social. O peso dos dois últimos papéis permitem que encontremos colo-

cados, lado ao lado, discursos «oficiais» e discursos «críticos» sobre a educação em Portugal

É um livro muito rico em informação, sobretudo em informação sobre a política educativa dos anos recentes (incluindo dados pre-

ciosos sobre os titulares dos cargos políticos no sector da educação entre 1974 e 1992), a qual foi recolhida na base de relatórios, legislação e debates realizados na Assembleia da República. Os quadros teóricos de referência, e a bibliografia de suporte, abrangem obras publicadas tanto no mundo anglo-saxónico como no francófono.

É, citando o autor, um livro com uma «dupla problemática de fundo», e onde se defende que: «i) a integração europeia de Portugal, ao tornar-se um *motor exógeno* do desenvolvimento, atribui, através do discurso político dominante na década de oitenta, um novo *mandato* à educação; ii) os professores assumem, cada vez mais, uma participação activa na vida política portuguesa» (p. 21) (a voz sábia e ponderada de John Kenneth Galbraith é mobilizada em defesa da tese de que, hoje-em-dia - e cada vez mais - a ligação foucaultiana *pouvoir-savoir* faz aumentar «o poder dos professores»).

Qual é a natureza deste novo mandato? Que relação tem com a famigerada teoria (das etapas rostovianas) de modernização? Citando uma frase do próprio Michael Porter (aleadamente proferida durante a sua última visita a este país): «Portugal é um país onde existem tradicionais barreiras à mudança» (*O Público*, 17 de Maio de 1994). Implicará, então, o novo mandato que, como afirmou o sociólogo de educação Roger Dale (1982), «o homem tradicional torna-se (para os arautos da modernização) em homem obstáculo»?

Para responder a estas e outras questões, António Teodoro elabora três hipóteses de trabalho. Na sua nota de apresentação ao livro levanta a primeira hipótese:

Partindo da análise de uma multiplicidade de documentos, constata-se a emergência do discurso político sobre a prioridade educativa,

embora com um propósito dominante distinto do prevalecente na década de setenta: já não se aponta a democratização da educação como a finalidade primeira das políticas educativas mas antes a adequação do sistema educativo às necessidades da modernização da economia portuguesa, em função da sua integração na CEE e da construção do mercado único. Ou seja, a prioridade vai para a reforma do sistema de ensino, de forma a que este contribua decididamente para a elevação da qualificação dos recursos humanos (p. 14).

Quais são as implicações da «mudança de rumo»? (Isto é, da passagem da preocupação com a construção da escola democrática para a preocupação com a renovação da escola meritocrática?) Defendemos noutro trabalho (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990) que, no domínio da educação, a década de 80 em Portugal foi marcada, em matéria de formação de recursos humanos qualificados (uma condição do processo de modernização), por uma nova tendência que chamámos «vocacionalista». Como se relaciona esta tendência com o chamado novo mandato? Por outras palavras, talvez fosse de considerar: i) se «as necessidades da modernização da economia portuguesa» implicam, necessariamente, a imposição de interesses baseados, sobretudo, na classe social (apontando para uma discrepância entre o discurso do mandato e a sua implementação?), e ii) se a integração do país na CE e a modernização da sua economia se relacionam, verdadeiramente, com as medidas da reforma educativa que têm sido adoptadas? Outras questões pertinentes poderiam ser: até que ponto o discurso político sobre a prioridade educativa teve correspondência com o fornecimento das condições necessárias para a sua implementação? Como é que este «novo mandato» tem

resistido à passagem do tempo? Pode falar-se ainda, ao nível do discurso, numa prioridade educativa?

A segunda hipótese de trabalho apresentada por António Teodoro no início do seu livro é a seguinte:

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 na base de um amplo compromisso social e político, marcou toda a década de oitenta. Primeiro, pelo debate que gerou até estarem reunidas as condições que permitiram a sua elaboração e aprovação. Depois, encerrando o período da *normalização* abriu uma nova fase na política educativa nacional centrada no propósito de realizar uma reforma global do sistema educativo. Procedendo a uma análise dos principais documentos sobre a *reforma educativa*, procura-se, neste trabalho, determinar os seus propósitos principais, que se inserem no processo contraditório de construção e de legitimação do Estado e pretendem estabelecer uma continuidade com a grande reforma dos anos setenta de Veiga Simão (p. 14)

A concretização da «mudança de rumo» acima assinalada começa a tornar-se evidente a partir do «reinado» do Ministro Vítor Crespo, e na primeira tentativa de lançar uma Lei de Bases. Em 1980/81, aquando do debate na Assembleia da República, Vítor Crespo defendeu, na base do programa do governo - «Estabilidade Democrática e Modernização da Sociedade» - que a modernização e definição da educação em Portugal deveriam assumir os padrões europeus, para se viabilizar «a libertação da sociedade civil». Declarava-se então que a prioridade era para uma educação (formação) adequada ao trabalho e para a inserção no mundo laboral. Assim sendo, é de realçar o facto de que a Lei de Bases de 1986 surge, como é sabido, não como um documento de

política educativa dos governos dos anos 80, mas como um documento que exprime, nas palavras de António Teodoro, «um amplo compromisso social e político» (e, acrescentaria eu, ainda marcado - felizmente - pela mobilização educativa dos anos 70). O mesmo compromisso encontra-se, até certo ponto (e *só até certo ponto* - isto é, no princípio do seu processo de dinamização) na Reforma Educativa. De facto, pode defender-se que há subjacente duas formas de Estado diferentes: uma perfilada na Lei de Bases e outra na Reforma Educativa:

A Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo período em que foi elaborada e aprovada (1986) mas sobretudo pelo seu conteúdo, com as suas constantes referências ao texto constitucional e aos objectivos democratizadores da educação, é um ordenamento jurídico típico do que Boaventura S. Santos caracteriza de *Estado paralelo*. A *reforma educativa*, não seguindo obrigatoriamente a Lei de Bases e, muitas vezes, revogando-a implícita ou explicitamente, insere-se já na construção do que Sousa Santos designa de *Estado heterogêneo*, onde os propósitos podem ser assumidos mais abertamente (p. 142)

Temos, assim, nesta complexidade sinais do que temos vindo a chamar a *simultânea crise e consolidação da escola oficial em Portugal* (ver Stoer, 1995)

A terceira hipótese de trabalho desenvolvida por António Teodoro neste livro é a seguinte:

A reforma educativa, em Portugal como em outros países, tem significado a tentativa de consolidar tutelas diversas sobre os professores. Com o objectivo de conhecer melhor os professores, enquanto grupo profissional em busca de uma identidade, aborda-se a questão

do poder dos professores nas sociedades modernas através de um levantamento da sua participação nas principais instâncias democráticas do poder político (Câmaras Municipais, Assembleia da República e Governo) Constatase que os professores têm vindo, progressivamente a assumir um maior protagonismo na vida política, o que pode pronunciar mudanças no seu tradicional posicionamento de agentes de ensino, ou de funcionários de um poder em que não intervinham (p 14)

Além de registar, com satisfação, este acréscimo de protagonismo dos professores, torna-se pertinente perguntar como é que a identidade profissional dos professores influencia o seu protagonismo na vida política? Será que os professores entram «na política» doutra maneira? Quanto às mudanças no posicionamento tradicional dos professores, o trabalho de António Teodoro leva-nos a colocar as seguintes questões: i) qual a relação entre estas mudanças e o fenómeno de globalização, particularmente no que diz respeito às mudanças sentidas ao nível dos processos de trabalho?; ii) quais as implicações dessas mudanças ao nível do sistema educativo e, mais particularmente, ao nível do estabelecimento escolar?

O livro aqui em recensão conclui-se

() pela abordagem dos paradoxos com que se debate, neste início da década de noventa, a reforma educativa, e apontam-se direcções de trabalho centrais para uma perspectiva alternativa que assuma a escola enquanto *esfera pública democrática* entendida (e guardada) como um espaço da justiça e do interesse geral, e permita ao professor assumir a sua plena condição de *intelectual* nas condições específicas do sistema escolar português, marcado por uma simultaneidade entre a *crise e a consolidação* da escola de massas (pp 14-15)

Os referidos paradoxos são:

(1) Se a educação é um direito social e cultural *fazer a reforma em cada escola* significa alargar e concretizar esse direito humano que, como tal tem de ser considerado uma responsabilidade da comunidade organizada, ou seja nas sociedades modernas do Estado Contudo, a prevalência do discurso neoliberal de *menos Estado, mais mercado* aponta para a diminuição da intervenção do Estado e a contenção das despesas públicas, logo para uma menor acumulação de capital social deixando ao mercado a resposta também para os problemas sociais e culturais (p 265).

A solução preconizada pelos neoliberais, como mostrou tão eficazmente Roger Dale no 2º número desta revista (Dale, 1994), sofre do seguinte defeito: na passagem de uma parte do fornecimento da educação para a chamada sociedade civil (normalmente confundida pelos neoliberais com o mercado) acontece um deslize ao nível dos direitos Isto é, o Estado-garante-dos-direitos perde eficácia na protecção/fiscalização desses mesmos direitos.

(2) Nos documentos até agora divulgados insiste-se no conceito de mudanças instituídas impostas pela administração à periferia, parecendo desconhecer-se que um tal conceito é incompatível com uma inovação real nas práticas educativas () O discurso político anuncia «uma nova relação da administração educativa central e regional com as escolas», com o propósito «de inverter a tradição centralista e burocrática, de acreditar numa ordem educativa fundada nos valores da liberdade, da autonomia, da participação da acção individual e colectiva dos actores, da criatividade» Uma análise crítica da *praxis* da reforma () corrobora a afirmação de António Nóvoa de que «a reforma educativa pode ser vista como um esforço do Estado para adquirir uma maior legitimidade nomeadamente

na definição dos conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direcção das escolas e no controlo da profissão docente» (pp 267-268).

De facto, é preciso colocar a questão: como é que se explica que os professores das escolas do ensino básico e secundário estejam «ausentes» da reforma? Cabral Pinto (1995) sugere que o desmoronar do projecto de modernidade tirou o tapete debaixo dos pés dos professores. Isto é, recolocou na ordem do dia a questão-base da educação escolar: ensinar para quê? O discurso oficial, por outro lado, responde à questão dizendo que os próprios professores entraram numa crise de identidade, crise essa provocada pela sua condição de membros da «administração nacional» (do Estado). Assim, são considerados - embora isto não se possa dizer abertamente! - *burocratas viciados* que resistem à mudança e que defendem direitos conseguidos em vez de promover o *risco* de maior intervenção da «sociedade civil» no ensino e de maior responsabilização dos próprios professores. O Estado, ele próprio, assume-se como líder de um movimento para alargar (isto é, restringir) a base de poder nas escolas (promovendo dentro delas os interesses dos seus aliados da chamada sociedade civil), assim se mostrando nitidamente desconfiado dos professores, e especialmente das suas organizações, vendo-os como obstáculos ao processo de modernização. Assim, tenta ultrapassá-los forjando alianças (ainda muito precárias num país como Portugal) com alguns pais e outros agentes locais.

E os professores, como reagem? Como acima referimos, António Teodoro defende que mostram um protagonismo acrescido na vida

política e que importa debruçar-se sobre o possível novo poder dos professores nas sociedades modernas. Além disso, defende que uma estratégia de mudança para os professores assentará no local, isto é, na inovação ao nível do estabelecimento de ensino: «Uma estratégia de mudança assente no *local* implica uma política da *condição docente*, na expressão de Lesourne, que conduza a uma *nova* autonomia dos professores, que tenha na escola a sua *territorialidade* dominante» (p. 271; sublinhados no original).

Na nossa opinião, os professores do ensino básico e secundário não poderão desenvolver sozinhos a sua própria renovação. Uma estratégia de mudança terá que promover articulações entre diferentes sectores do ensino, para não falar num novo posicionamento da escola perante a comunidade envolvente, especialmente numa época marcada pela dupla dinâmica de globalização/localização. Questões cujo aprofundamento certamente proporcionarão próximas oportunidades de reflexão. Entretanto, recomenda-se vivamente uma leitura cuidadosa deste livro de António Teodoro no qual se apontam e debatem algumas das questões mais relevantes hoje no campo da educação.

Steve Stoer

Referências bibliográficas

- DALE, Roger (1982) «Aprender a ser o quê? - Modelando a educação nas "Sociedades em Desenvolvimento"», *Análise Psicológica*, 4, 2, 425-436
- DALE, Roger (1994) «A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação» *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139

- PINTO, F. Cabral (1995) «A Reforma Curricular do Ensino Básico Conservadorismo e Modernidade» *Educação, Sociedade & Culturas* 4, 7-48.
- STOER, Stephen R. STOLEROFF, Alan D., e CORREIA, José Alberto (1990) «O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação», *Revista Crítica de Ciências Sociais* 29, 11-53.
- STOER, Stephen R. (1995) «O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática» *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.