

DA “ESCOLA NEOLIBERAL” À NECESSIDADE DA SUA REINVENÇÃO

Álvaro Ribeiro¹

Resumo: A Escola não tem permanecido indiferente ante as mudanças nos modos de produção e gestão empresarial, sobretudo pela influência da *new public management*. Em meio aos efeitos das soluções propugnadas pelas políticas educativas da *nova direita* na Escola, este texto pretende contribuir para, não só glosar as implicações que as políticas de segmentação, despersonalização e fragmentação empresarial têm tido ao nível das lideranças escolares, dos professores e das consequentes desigualdades sociais, como também recuperar reflexivamente três propostas de renovação para uma educação democrática e solidária. Valorizando a dimensão subjetiva da realidade, estes pontos de análise são desenvolvidos a seguir a uma reflexão sobre a ideologia da parentocracia, em que o autor procura dar a conhecer o interesse que uma nova classe média tem na educação, como um bem privado, a fim de satisfazer e reproduzir os capitais nos seus filhos, à custa da acentuação da divisão social e técnica, com a perda progressiva da autonomia e independência dos atores escolares.

Palavras-chave: Educação. Políticas de *nova direita*. Parentocracia. Reinvenção da escola.

From the "neoliberal school" to the need for its reinvention

Abstract: The School has not remained indifferent to the changes in modes of production and business management, especially by the influence of new public management. In the midst of the effects of the solutions proposed by New School Right Education policies, this text aims to contribute not only to glossing the implications that the policies of segmentation, depersonalization and corporate fragmentation have had on the level of school leaders, teachers and consequents social inequalities, as well as reflexively recovering three proposals for renewal for a democratic and solidary education. Valuing the subjective dimension of reality, these points of analysis are developed after a reflection on the ideology of parenthood, in which the author seeks to make known the interest that a new middle class has in education, as a private good, in order to satisfy and reproduce the capitals in the Their children, at the expense of the accentuation of social and technical division, with the progressive loss of the autonomy and independence of the school actors.

Key-words: Education. *New Right* politics. Parentocracy. School reinvention.

INTRODUÇÃO

A nossa contribuição para o presente estudo sobre políticas de currículo e formação em administração e gestão educacional, incide no eixo dos cânones da nova gestão pública, das pressões performativas e da governação das escolas.

Selecionamos esta temática por dois problemas fundamentais. Em primeiro lugar porque temos vindo a viver políticas da *nova direita* com forte incidência na educação, cujos referentes mais próximos devem ser localizados nos anos oitenta do século XX, nos governos da *nova direita*, quer nos EUA, quer na Inglaterra, e por isso importa dar a conhecer as decorrentes implicações indesejáveis ao nível das lideranças escolares, dos professores e das desigualdades sociais, conforme estão glosadas na literatura. Em segundo lugar porque, em

¹ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Portugal. E-mail: alvarochaves.ribeiro@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4690-0018>.

meio a um contexto de incertezas consequente importa mencionar algumas linhas de construção de um futuro outro para a educação.

Isto significa que não estamos somente interessados em apresentar as influências das ideias da *nova direita* e suas respectivas consequências ao nível das “múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo” (Barroso, 2005, p. 741). Queremos também erguer algumas linhas de reorientação narrativa que nos permitam caminhar no sentido da “recriação da escola como espaço público de decisão coletiva” (Barroso, 2005, p. 746), cuja cidadania celebre a unidade sem negar a diversidade (Whitty, 2002) e que o Estado consiga conjugar o seu papel de mantenedor num espaço de justificação política (Derouet, 2003) em forma de um processo de construção do bem comum em condições de igualdade e justiça social a todos os cidadãos (Barroso, 2005).

O facto de não estarmos somente interessados em adotar uma opção analítica que procure desocultar ambiguidades e contradições das políticas educacionais da *nova direita*, não pretende significar uma postura ingénuo de abordagem da outra faceta da análise objetiva dos determinantes da política pública, que é a antecipação das condições necessárias às mudanças e das estratégias prováveis de implementação de políticas de transformação (Morrow & Torres, 1997). O que pretendemos é dar um modesto contributo na elaboração de imaginações futuristas de tais políticas de transformação. Dado que este é um trabalho sobre um problema sociológico sobre uma temática relativamente complexa e atual, todas as conclusões serão, em rigor, provisórias.

Procurando compreender explicativamente a realidade, valorizamos o método indutivo-exploratório e a sua dimensão subjetiva nos seus aspetos culturais específicos e contextuais. Como estamos a equacionar a escola como um reflexo das instâncias que a sobredeterminam, o fato de representar um *locus* de reprodução local das estruturas, orientações e regras das grandes organizações internacionais (Lima, 2008), permite-nos focar a ação em torno dos seus efeitos ao nível da liderança, docência e desigualdade social e escolar.

Cada uma destas categorias será abordada dentro de um ponto dedicado à análise das intervenções das tecnologias políticas na educação. Mas, em primeiro lugar, depois da presente introdução, devemos nos debruçar sobre a ideologia da parentocracia que subjaz e permeia tais efeitos sociais.

DA IDEOLOGIA DA PARENTOCRACIA

O incremento da ideologia parentocrática tem tido importantes implicações na análise social para interpretar o papel da educação nas sociedades capitalistas avançadas e, mais particularmente, na relação entre educação e o Estado (Dale, 1989). Esta ideologia tem decorrido da conciliação entre um *Estado avaliador* e a filosofia de mercado que procura combinar excelência escolar, liberdade individual e escolha parental, baseada em grande parte na predileção pela liberdade de escolha como um bem em si próprio.

Falar de liberdade será então relacionar pluralismo e heterogeneidade, mas só que aqui é no sentido de desarticulação dos poderes sociais, que criam a necessidade e a possibilidade da escolha individual, da motivação subjetiva e da responsabilidade pessoal (Bauman, 1989). Por contraponto à antiga conceção política de liberdade como cidadania, com a sua ligação concomitante ao serviço militar, participação política, independência económica e virtude individual, a atual conceção de liberdade só é política no sentido do papel do Estado ser essencialmente uma questão de proteger os direitos dos indivíduos, quais recursos para fazer dinheiro, olhar as exigências do Estado como um sorvedoiro de recursos e uma ameaça

ao direito de o homem querer aquilo que lhe pertence (Ryan, 1988). Assim, segundo este modo de modernização da sociedade a liberdade é muito especialmente a imunidade ao serviço da comunidade e a posse é entendida em termos de direitos sobre os recursos que o indivíduo pode exercer sem interferências, pois a liberdade é uma fruição individual e coincide com o que a pessoa pode fazer sem pedir licença ou recear represálias; é a experiência pungente de ser um eu e de ter um eu (Bauman, 1989).

Esta ofensiva da *nova direita* é vivida mais intencionalmente por uma nova classe social média que se caracteriza por um grande investimento cultural e escolar (Magalhães & Stoer, 2002). Rege-se por uma solidariedade orgânica personalizada que assenta na posse e no controlo de formas especializadas de comunicação (Stoer, 2001). São pessoas de uma classe composta maioritariamente por profissionais que ocupam posições de gestão nas grandes empresas tanto públicas como privadas (Wallerstein, 1988) e que se constituem agentes de controlo simbólico. São gestores e profissionais qualificados que, sendo especialistas em eficiência, administração, provas e avaliação, fornecem os conhecimentos necessários para implementar as políticas de uma modernização conservadora (Apple, 2001). Mas para além destes ideológicos profissionais, esta nova classe social constitui-se também por ativistas de imenso envolvimento, com vasta base financeira, com posições retóricas populistas e agressivas na defesa da sua plataforma contra a escola pública estatal (Bernstein, 1998). São indivíduos que personalizam a face positiva do individualismo afirmando a sua diferença e libertação das imposições coletivas (Wallerstein, 1988). Pretendendo conjugar a autonomia, autenticidade e reivindicação hedonista, vivem a liberdade do consumidor como princípio universal, como um privilégio e uma marca distinta segundo as vantagens conseguidas no presente (Fitoussi & Rosanvallon, 1999). Esta classe dirigente impõe um aparelho central impessoal que controlado por uma maioria [social] silenciosa que projeta à sua volta um certo número de minorias excluídas, fechadas, subprivilegiadas ou até mesmo negadas (Touraine, 1989). Stoer (2001) diz-nos que a mais-valia desta nova classe média é o seu domínio do capital humano, que se baseia nos sistemas educativos a que o Estado atribui mais-valia através da meritocracia. Esta classe quer assegurar o sucesso dos seus filhos no mercado de trabalho, lutando para manter a pedagogia da descoberta e o seu carácter mais tradicional de acordo com os requisitos do mundo do trabalho, hierarquia, individualismo, concorrência, transmissão, pelo que, para eles, a liberdade de escolha do consumidor é a garantia da democracia e só uma voz e opção parental maior dará uma oportunidade de salvação educacional para pais e crianças.

Brown (1990) identificou o termo parentocracia para se referir ao facto social em que a educação da criança está crescentemente dependente da riqueza e dos desejos dos pais, mais do que na habilidade e esforço dos filhos. Esta forma de governo parental é como que um vocacionismo construído onde as famílias estão atentas, sobremodo, à reprodução da sua possessão e participação social – o seu capital cultural e económico específico, pois quando é da responsabilidade dos pais escolher o tipo de educação que desejam para os filhos, estes preocupar-se-ão mais com a educação dada pela Escola (Belfield & Levin, 2002). Dado que as práticas educativas das classes superiores são largamente condicionadas pela sua perceção das exigências do mundo do trabalho e do ensino superior bem como pela necessidade que sentem de se anteciparem para assegurarem o melhor posicionamento aos seus filhos, estas famílias têm vindo a adotar medidas para ganharem posições vantajosas (Brown, 1990). Por isso, para elas, a parentocracia não é uma reivindicação mas um direito para recuperarem a autoridade tradicional, a liderança e a reprodução da sua cultura de elite.

Segundo a teoria de que é o produtor que seleciona o consumidor, o capital comunitário do aluno (a forma coletiva cultural, económico e social das famílias) é uma variável fundamental que a Escola analisa para selecionar o aluno (Ball, 1993). Isto significa

que, mais do que o reforço do poder dos pais, a ideologia parentocrática aprisiona as famílias “na teia asfíxiante dos consumidores responsáveis, aumentando as responsabilidades do impacto educacional para os ombros das escolas e dos pais” e não para o Estado (Brown, 1990, p. 79). Isto tem implícito a desresponsabilização do Estado sobre os fracassos do sistema ao nível da seleção dos professores, desigualdades dos resultados legitimados pela expressão das preferências parentais, diferenças inatas ao aluno e experiências educacionais (Brown, 1990). Contudo isto não significa um enfraquecimento do Estado, pois no caminho das numerosas combinações que pode recorrer para se retirar do financiamento e do fornecimento, mantém a autoridade reguladora e com ela controla o sistema (Belfield & Levin, 2002). Por isso, Brown (1990) referiu que, a despeito das combinações estratégicas e mecanismos políticos e administrativos, o Estado, enquanto entidade reguladora da educação, assenta num conjunto complexo de mudanças nos mecanismos institucionais que lhe permite ganhar poderes de responsabilização sobre os indivíduos e organizações, controlando mais centralmente as escolas e os pais. Isto foi corroborado mais tarde por Carl (1994) quando escreveu que, numa análise comparativa sobre as políticas de escolha educacional da *nova direita*, “contrário à ideia que a escolha parental faz recuar e regredir o Estado ao nível da desburocratização e despolitização da educação, a escolha não reduz o controlo central do Estado da Escola ..., mas antes o reconstitui a diferentes níveis” (p. 297).

Esta ofensiva da *nova direita* aponta para uma espécie de bolsa de valores escolares cujos movimentos são difíceis de antecipar em que os beneficiários, através da sua família, pais, irmãos, ou através das suas relações, circuitos de formação e seu rendimento diferencial, atual e potencial, podem localizar melhor os seus investimentos escolares e alcançar o melhor benefício do seu capital cultural (Bourdieu, 1996).

O processo de escolha envolve um capital cultural geral (conhecimento das escolas locais, capacidade para decifrar informação relativa às atividades promocionais da Escola, capacidade para promover a própria imagem junto da Escola, etc.) e um capital cultural específico (por exemplo a capacidade para ativar os mecanismos de apelo quando a primeira escolha foi recusada) (Ball, 1993). O capital cultural está intimamente relacionado com o capital social como um bem posicional a que a parentocracia tende a dar como adquirido por todos os pais que desejam usar essa possibilidade (Sá, 2004). O capital social é a criação de confiança, redes e comunidades sociais que, para além da credencial como bem posicional, é fundamental para a capacidade de maximização do rendimento das qualificações educacionais, a elevação do seu valor e a compensação pela sua ausência (Sennet, 1998).

Este escolocentrismo (Correia & Matos, 2001) parentocrático concebe a Escola embebida no léxico de procura e oferta em que, do lado da procura, a Escola é encarada como um meio importante de progressão económica para se obterem empregos bem remunerados e de cultuação dos valores de uso e de troca, bem como agora as famílias têm a possibilidade de dar largas aos seus valores afetivos, cognitivos, sagrados, eudemónicos, construindo-os nos seus descendentes através da educação escolar e/ou para além da Escola. Do lado da oferta, significa uma redução do número de alunos na Escola pública e o aumento da oferta como bem privado, seja em escolas privadas (*private schools*), nas escolas com contrato de associação (*charter schools*), seja no ensino doméstico (*homeschooling*).

Ora, levada à prática, a parentocracia tende, não só, a enfatizar o efeito multiplicador, marginal e de aceleração da incerteza (Dale, 1994) como a exercer uma ação vesicatória na sociedade ao transformar a individualização enquanto emancipação em individualização – fragilização (Fitoussi & Rosanvallon, 1999). Quer isto dizer que, no extremo, as políticas educativas parentocráticas poderão significar um novo tipo de sofrimento psíquico, delinquência e desligação social (Bauman, 1989). Só que o poder selecionador das escolas pelas famílias como um dos fatores que hipertonicam o músculo da modernização da educação (Lima, 2006), parece aumentar a distância entre o favorecimento de pessoas,

instituições e organizações entre os países ricos e países pobres e entre ricos e pobres no mesmo país.

IMPLICAÇÕES DA REFORMULAÇÃO DAS RELAÇÕES DO ESTADO COM O SETOR PRIVADO NA ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA

A reformulação das relações do Estado com o setor privado tem mudado as políticas da administração da Escola (Lima, 2008). O Estado viu aumentado o seu controlo sobre as escolas. Ao se criar um currículo nacional, uma política de exames nacionais e os resultados passarem a ser publicados em *rankings* como meio de aferir o valor acrescentado das Escolas no mercado (Afonso, 1998), desenvolveu-se um modelo “de supervisão estatal, servido através de mecanismos de avaliação, emulação e de uma lógica concorrencial entre escolas”, que deslocou estes conceitos “da sua tradição democrática e autonómica para o terreno das técnicas de gestão e dos processos de controlo (re)centralizado” (Lima, 2007, p. 51).

Esta crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia tem procurado reduzir a educação a um instrumento de prestação de serviços por organizações privadas, geridas e providas por privados (Ball, 2001). Ao funcionar cada vez mais como um mercado, tem vindo a tornar-se “agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar” (Dubet, 2003, p. 43).

Trabalhada como uma mercadoria, a oportunidade comercial de sucesso da escola passa pelo reforço da inovação, novas tecnologias, capital humano e dinâmica empresarial (Lima, 2011). Neste sentido, a centralidade informática dos processos de gestão da qualidade, avaliação e mensuração, de inspiração neopositivista e taylorismo *online*, difundiu novas categorias mentais reproduzidas sem disputa, e conceitos mais ou menos naturalizados, tendendo deste modo a deixar de ser sensível às origens sociais, políticas e culturais de um país, e sim, à ética analítica do custo-benefício (Lima, 2011). Passou a defender-se uma aprendizagem mais personalizada, fluída e flexível, com a preocupação de produzir cidadãos ativos e consumidores (Sá, 2004). O discurso, pedagogicamente personalizado numa economia baseada no conhecimento, assumiu que o indivíduo é o produtor-consumidor que constrói a sociedade (Estêvão, 2012) e os administradores escolares têm sido forçados a pensar o seu quotidiano profissional, para não dizer pessoal, de forma a serem eficazes, eficientes, devendo realizar a escolha ótima para alcançarem desempenhos competitivos favoráveis à organização, através da combinação entre devolução, metas e incentivos (Lima, 2007). O planeamento institucional passou a ser feito segundo a definição e a consecução de objetivos claros, através de tecnologias organizacionais certas e consistentes que, pretensamente, garantem a escolha do melhor meio e o alcance da tal solução ótima e mais racional (Lima, 2007). A ideologia da comensurabilidade na Escola “vem ensaiando uma multiplicidade de fórmulas conducentes à produção de resultados, uniformizando as turmas por padrões de rendimento escolar e destacando os melhores recursos docentes de modo a cumprir tal desiderato” (Palhares, 2014, p. 5). E “em nome de uma projetada recompensa no exame nacional”, o discurso da exigência “parece encontrar interlocutores entre as famílias e os poderes locais, ambos interessados no sucesso escolar e nos correlativos efeitos na comunidade e na gestão da coisa pública” (Palhares, 2014, p. 5).

Um dos efeitos da enunciação de metas educativas, com o comparativismo escolar e o estabelecimento de hierarquias decorrente em função da eficácia conseguida, é a marginalização de todos os projetos educativos que incidam em conteúdos culturais e valores que, tendo grande valor formativo, não estão conectados com o desempenho de postos de trabalho que gozam de conhecimento social. Pelo que será “fácil que um número

importante de colégios decida elaborar os seus projetos com o objetivo mais imediato de vender os seus serviços de modo mais eficaz aos seus potenciais consumidores” (Santomé, 2001 p. 57).

O clima de austeridade orçamental e a necessidade de melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos e partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas, tem transformado o exame no dispositivo principal de regulação das políticas educativas e das práticas de ensino (Nóvoa, 2005). Por sua vez, a regulação procedimental da avaliação normativa tem deixado de lado, ou não dado a devida importância, à avaliação formativa (Afonso, 1998). Com isto, a conceção da avaliação educacional ao nível das expectativas sociais e individuais viu-se alterada pela obsessão do comparativismo das avaliações entre escolas, ou na mesma Escola, no que diz respeito aos resultados académicos internos e externos (Afonso, 2010). E neste sentido, da relação entre seletivismo - posicionamento das escolas no panorama dos consumidores, este autor aponta que “com grande probabilidade, a preocupação com as necessidades dos estudantes será substituída pela ênfase nas performances e a cooperação entre escolas dará lugar à competição” (Afonso, 1998, p. 124) em que a transformação do mercado educacional num “mecanismo disciplinador tenderá a promover certas formas culturais e determinadas disposições sociopedagógicas e marginalizará outras” (Gewirtz, Ball & Bowe, 1993, p. 234).

A centralização da formulação das políticas educativas e dos processos de decisão sobre o currículo e a avaliação tem trazido dificuldades para a gestão democrática da Escola (Lima, 2006). Apesar de se continuar a invocar, sistematicamente, a descentralização, devolução e autonomia da Escola e de certas competências técnicas, operacionais e financeiras (Lima, 2007), a relação entre gestão democrática e autonomia face ao poder central tem transformado a Escola numa autonomia procedimental sob controlo centralizada (Lima, 2007). Mesmo em meio a um ambiente de elogios das virtualidades democráticas que têm sido feitas às organizações achatadas enquanto um novo tipo de organização, a questão factual é que o poder de decisão dos principais órgãos de governo de cada Escola encontram-se deslocados, situando-se para além dela através de um centro político-administrativo invisível no organigrama de cada Escola concreta (Lima, 2007). Vejamos o que tem sucedido ao nível das lideranças escolares.

Das lideranças escolares

As lideranças escolares intermédias são consideradas como correias de transmissão da visão e das regras do líder, cuja obtenção da legitimidade se faz em função da sua articulação funcional e dependente da liderança formal e já não a partir de processos democráticos e colegiais que exprimiam as orientações e a autonomia pedagógica dos profissionais ou os interesses legítimos dos atores periféricos (Towsend, 2011). Isto significa que as lideranças democráticas colegiais têm vindo a perder adeptos políticos a favor de lideranças de tipo hierárquico e gerencial (Estêvão, 2012). Insiste-se na separação entre conceção e execução, recentralizando a decisão política e "descentralizando a coordenação da execução a qual passa a ser objeto de instrumentos mais apurados de controlo e supervisão, frequentemente remetendo para a gestão por objetivos, para os contratos de gestão e, especialmente, para a gestão por resultados" (Lima, 2007, p. 50).

Pese embora a Escola ainda continue a deliberar através dos seus órgãos ao nível da produção de micropolíticas e regras de funcionamento e de execução, o problema central reside na natureza e no alcance das deliberações e na decisão entre orientações políticas e regras ou apenas sobre procedimentos gerenciais para a sua execução em conformidade (Lima, 2007). Embora não se possa dizer que tudo se encontra totalmente definido e decidido

a priori, também não se pode adotar o discurso da Escola com poder autonómico (Lima, 2007).

Da conjugação daqui decorrente entre a falta de legitimidade de poder autonómico e do papel dos órgãos intermédios, passou a atribuir-se à Escola menos relevância nos processos de controlo democrático e de participação na tomada das decisões, bem como a desenvolver crescente desconfiança relativamente a órgãos colegiais, geralmente vistos como fontes de desresponsabilização, composição considerada numerosa e paralisante, de funcionamento pesado e lento (Lima, 2005).

O gestor escolar aparece aqui como figura central, retirando importância ao estudo da ação e dos atores (Lima, 2005). Ao centrarem a sua ação nos resultados, requerem autoridade, flexibilidade e autonomia para tomarem decisões (Ball, 2002) e a sua governação e decisões políticas passaram a ser baseadas na evidência, segundo estruturas de gestão de tipo vertical e concentração de poderes no líder formal unipessoal (Lima, 2007; 2011), consagrando a *accountability* enquanto tecnologia de maior controlo da qualidade do ensino ministrado e da avaliação da eficiência em relação aos padrões substantivos, objetivos políticos e entidades locais (Afonso, 2003).

Conquanto com Afonso (2003) quando estamos a falar de *accountability* estamos a considerar um “sistema denso do ponto de vista político, axiológico e epistemológico em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem, sempre que possível, estar integradas ou ser integráveis” (p. 25), o que tem prevalecido é um individualismo possessivo burocrático e administrativo que assume que, da mesma forma que os indivíduos são proprietários dos seus bens materiais, também querem ser donos de si próprios e expressar livremente a sua inteligência, personalidade, rendimento, moralidade independentemente das suas relações com a comunidade (Popkewitz, 1991). Sabendo disto, Perrenoud (1992) afirmou que o ideal seria “caminhar no sentido de uma profissionalização suficiente da profissão para que o controlo sobre a qualidade do ensino fosse exercido pelos colegas no seio da equipa pedagógica e para que o estabelecimento de ensino funcionasse segundo o modelo da autoavaliação” (p. 165). Só que até aqui os ideais gestores minguaram a complexidade e a densidade da conceptual da *accountability*, sujeitando a Escola a formas de verificação, supervisão e constrangimento institucional no exercício do poder, implicativas de medidas *enforcement*.

Para isto, o gestor escolar vê-se reforçado de assessores e outras tecnoestruturas, em prejuízo da influência dos profissionais, educadores e professores, bem como da comunidade educativa e da diversidade das suas organizações e dos seus interesses. Conforme Abrahamsson (1977) já tinha referido, os professores são, em geral, substituídos pela intervenção de *stakeholders*, controlo dos clientes, parcerias com o poder económico e empresarial.

Não se transcendendo ao resultado do processo de adição dos seus constituintes, a Escola é “cindida e fragmentada em múltiplos olhares cirúrgicos”, alvo de “objetos de estudo insulares e atomizados, relativamente independentes e desligados uns dos outros”, tendentes “à generalização de ocorrências específicas, de atributos pessoais ou, até, de traços de personalidade, ou ainda de elementos resultantes de ensaios de tentativa-erro ou de experimentação social e educativa” (Lima, 2008, p. 86).

O predomínio desta racionalidade mais instrumental, difundida pela cultura burocrática, em detrimento de uma racionalidade mais hermenêutica e dialética, faz sobressair da Escola da atualidade uma conceção de organização mais próxima do dilema ambivalente (Torres, 2004), portanto, como sistema fechado em que a cultura está como variável dependente da cultura integradora, “em vez de uma organização como cultura

socialmente construída e simbolicamente mantida através de processos contínuos de interação social entre os seus membros, com o predomínio do dentro e seguindo uma lógica de baixo para cima” (Ferreira, 2010, p. 231).

Para isto contribui a figura de diretor que, pese embora enfraquecido em termos de competências, pode, na sua unipessoalidade, nomear e demitir livremente (subdiretor, assessores, coordenadores) numa lógica gestionária de um perfil, um projeto, uma equipa de gestão (Lima, 2011). Revelando-se fraco perante a tutela como “líder executivo subordinado, no contexto de uma administração centralizada”, continua a ser “mais poderoso” perante a generalidade da comunidade educativa, como alguém que “passa a concentrar mais poderes em diversos domínios” (nomeação, distribuição de serviços, avaliação de desempenho, poder disciplinar ou decisão sobre a continuidade docente) (Lima, 2011, p. 15).

Ferreira (2010) refere a ação do diretor como “coautor da cultura organizacional e regulado por esta” que se pauta “quase sempre, por reproduzir as lógicas centralizadoras oriundas das dimensões político-ideológicas (exterior), preocupando-se com o controlo e a vigilância de todos os processos, chamando a si as decisões” (p. 237). O consenso e os silêncios que este investigador captou em matérias problemáticas “são um sintoma de que este órgão não funciona sob os auspícios da democracia aberta e participativa nem beneficia de uma real autonomia”, funcionando antes segundo os interesses do diretor (Ferreira, 2010, p. 237). À luz de um estilo de gestão e liderança que se situa nos quadrantes relativos aos estilos racional, hierárquico e prospetivo, esta liderança híbrida manifesta-se por, segundo Ferreira (2010), privilegiar a obtenção de resultados e o seu respetivo controlo, preocupar-se com a orientação dos atores organizacionais para a produtividade e prossecução de objetivos definidos por si, incrementar a formalização da ação organizacional, preocupar-se com a racionalização dos recursos e com questões gestionárias a nível contabilístico e financeiro, defender a capacidade de mobilização de recursos e apoios externos e incentivar, à sua imagem. A desarticulação, desarmonia e desintegração inerentes têm tido implicações ao nível docente.

Dos professores

Na “escola neoliberal” os professores encontram-se subjugados pelas estruturas, “com reduzida capacidade de intervenção autónoma e de mudança social” (Lima, 2008, p. 85). São convidados a refletirem sobre si próprios como indivíduos que devem acrescentar valor aumentando a sua produtividade (Ball, 2002). Passam a ser considerados sujeitos empresariais retrabalhados como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores, sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho (Brown & Cornwall, 2000). Foram tornados numa força de trabalho gerível, gerida e controlada em vez de uma profissão respeitada. Será um novo professor que age segundo decretos sobre o que devem fazer e como devem ser avaliados (Maguire, 2002).

Os Estados assumiram a qualidade do professor por meio de listas de competências que devem ser satisfeitas antes do professor se licenciar para lecionar. A única preocupação passou a ser a reprodução de toda uma bateria de operações técnicas e a transmissão de conhecimentos do currículo nacional. As questões como o compromisso, valores e julgamentos têm sido secundarizadas, frequentemente adiadas e omitidas, convertendo-o num técnico do Estado, treinado por *coaches* e já não por intelectuais.

O professor insere-se num modelo de mercado e, como tal, deverá jogar o jogo da flexibilização do trabalho docente, dos contratos e negociações individuais e ver as suas funções disputadas por não-qualificados e estagiários, passando a ser reposicionado cada vez mais como força de trabalho e não como um profissional parceiro no processo de

educação (Maguire, 2013). Embora a educação continue a ser um problema político, o papel e estatuto de professor tem vindo a ser despoliticado. Conforme Maguire (2013) refere, numa “escola neoliberal” a ênfase docente faz-se cumprir das competências em vez de pensar criticamente sobre a prática, ensinar em vez de aprender, fazer em vez de pensar e habilidades em vez de valores. O caráter do professor é colocado diariamente à prova quando tem de optar por trabalhar o aluno para metas que pode considerar inadequadas, mas que fazem parte de um currículo limitado e diluído (Apple, Ball & Gandim, 2013). A resistência do professor é visada ao sobrecarregá-lo com cada vez mais injunções dilemáticas. Colocam-se de lado “quaisqueres outras preocupações pedagógicas, tais como objetivos estéticos, morais, sociais ou outras metas cognitivas mais amplas” (Apple, Ball & Gandim, 2013, p. 81). O professor é reconcebido como gerente da sala de aula, especialista de oferta de serviços *high tec* e *in time* a partir de receitas gerencialistas para a ação pedagógica, determinação de regras sistémicas, tecnologias de desempenho, rotinas para entregar um produto de alta qualidade; o professor virou um agente que concretiza a neotaylorização escolar (Estêvão, 2004). Consequentemente, os professores são colocados em arenas de lutas em torno de julgamentos profissionais (Bacharach, 1988) cuja nova agenda formativa do que será ser professor mais não é do que um meio de inautenticar o professor compromisso, o professor julgamento e o professor autenticidade, pelo técnico-profissional da docência no altar da mensurabilidade visível, explicável e calculável dos resultados da aprendizagem (Estêvão, 1998).

De uma conceção e prática que reconhecia as escolas como organizações de profissionais e que, enquanto tal, os professores eram sujeitos ativos do processo de organização e administração das escolas, os procedimentos centrais de manuseamento e gestão de grandes massas de dados e informações promoveram a despessoalização e despersonalização do professor do caráter da Escola (Lima, 2011). Estas passaram a ser “mediadas por complexos processos de informação e comunicação e por plataformas informáticas de diverso tipo, amplificando, sem precedentes, a capacidade de controlo do centro sobre as periferias e sobre o trabalho, pedagógico e administrativo dos professores” (Lima, 2011, p. 16).

A relação de trabalho entre gestores e professores tornou-se mais hierarquizada e dividida, com consequências ao nível da desprofissionalização docente, crise de identidade, perda de referenciais educativos e pedagógicos e alienação do seu trabalho (Lima, 2011). Os gestores, com “incentivos para seguir de perto as suas agências escolares a fim de garantirem que estas cumpram os seus objetivos”, estabelecem “complexos contratos com os seus funcionários para incentivá-los a trabalhar muito e experimentar diferentes combinações de profissionais” e salariais (Belfield & Levin, 2002, p. 46). O docente passou a ter o seu trabalho intensificado, a sua autonomia e capacidade eleitoral reduzidas, passou a estar isolado das dinâmicas de trabalho colegial e cooperativo, sendo forçado a entrar nas lógicas de competitividade, subordinação às agendas avaliativas e gestionárias, tendo que escolher entre “a sua adesão estratégica, ou simples aquiescência passiva à visão do líder formal da Escola” (Lima, 2011, p. 17).

Da postura económica em causa, aumentaram as desigualdades sociais pelo crescimento dos problemas de desarticulação, desarmonia e desintegração social.

Das desigualdades sociais

A retórica dos cinco grandes temas dos governos de *nova direita* (qualidade, diversidade, escolha parental, autonomia e responsabilidade da Escola) tem implicado o abandono do princípio de igualdade de oportunidades tal como foi promovido sob a égide

do Estado, assumindo-se a sua reformulação para liberalizar oportunidades e estimular as forças do mercado segundo os interesses do produtor (Brown, 1990).

Neste sentido, as escolas podem não querer educar qualquer pessoa. Através de processos seletivos de admissão, as escolas podem selecionar os alunos que mais lhes aprouverem (Sá, 2004). E daqui decorrente, vários autores têm alertado para a tendência da procura seletiva de alunos, política que resulta invariavelmente na penalização dos mais desfavorecidos (Gomes, 1987; Whitty & Power, 1997).

Whitty e Power (1997) afirmaram que “os clientes menos desejados são aqueles que são menos capazes, que têm necessidades educativas especiais, especialmente dificuldades comportamentais e emocionais, bem como crianças de meios operários” (p. 226). Gomes (1987) já tinha notado que havia uma interação seletiva na Escola de massas a favor do cliente ou aluno ideal - aqueles que pelos seus capitais corresponderiam aos valores de classe, ideais pedagógicos, desempenho, gratificação do professor. Mais anteriores ainda, Bowles e Gentis (1976) comprovaram que as escolas com maior número de alunos de famílias desfavorecidas regiam o quotidiano escolar por sistemas organizativos de controlo do comportamento e na imposição de regras, com estruturas coercivas de autoridade e de expectativas inferiores sobre o sucesso escolar, ao passo que nas escolas com alunos maioritariamente de grupos sociais favorecidos recorria-se a comportamentos organizacionais relativamente mais abertos que potenciavam a participação do aluno, uma supervisão menos direta, mais opções estudantis e um sistema de valores que destacava a interiorização dos modelos de controlo. Keddie (1982) corroborou estas afirmações tendo notado que “uma das utilidades que a Escola atribui ao saber resume-se na ideia de que as matérias do programa representam o modo como o mundo é entendido pelos especialistas, cujo conhecimento se opõe ao das pessoas vulgares” (p. 238). O êxito fora da Escola seria garantido a todos os que dominassem as matérias lecionadas, (os alunos da classe média), para quem os professores teriam organizado socialmente o conhecimento de forma a se moverem nas províncias do saber (Keddie, 1982). Estes são os alunos que conseguem ser integrados nos grupos dos mais aptos, que se alimentam do desejo de serem bem-sucedidos, que reproduzem os termos, linguagem e comportamento que os professores definem - são os alunos para os quais os professores tendem sempre a encontrar um sentido positivo (Keddie, 1982).

Num trabalho recente sobre dados da Escola portuguesa, Palhares (2014) escreve que a par de “um processo de ensino-aprendizagem que parece enfatizar a assimilação e a reprodução dos saberes do currículo oficial”, o aluno age como um “ator estratégico que orienta o seu investimento escolar para a consecução de um projeto mais amplo de vida” (p. 15) que, por sua vez é destacado, considerado e sublinhado pelo apoio familiar e pela cultura geral que acompanham a matéria do dia-a-dia escolar. Ao criarem nas consciências dos estudantes a necessidade de garantir tal reprodução social (Bowles & Gentis, 1976), com Sá (2004) sabemos que as desigualdades aumentam quando são os consumidores comuns que mais necessitam em termos de educação que menos capacidades têm de negociação com as burocracias nacionais ou a se apresentarem como apoiantes das políticas e das orientações das escolas.

Este individualismo consumista e hedonista (Touraine, 2005) acentua o *neodarwinismo* social que resulta em intolerância e segregação social (Belfield & Levin, 2002) confirmando uma hierarquia não só entre indivíduos e estratos sociais, mas também entre escolas (Estêvão, 2012). A Escola é desta forma naturalizada em forma de “entrepósitos de compra de distintos modelos de educação, de conhecimentos, de atitudes e de procedimentos, mais ou menos institucionalizados, podendo algumas delas se distinguirem pela probabilidade de os seus clientes ocuparem, no futuro, posições sociais privilegiadas” (Estêvão, 2012, p. 50).

Dubet (2011) questiona como será possível “fazer tais escolhas em situações em que o desequilíbrio da informação é evidente, quando alguns conhecem as regras do mercado escolar e outros as ignoram?” (p. 304). Dada a desigualdade de condições em que os diferentes indivíduos estão colocados para aproveitar dos bens e recursos culturais e simbólicos, é um dado adquirido que haverá indivíduos e grupos sociais que beneficiarão assimetricamente da expansão de oportunidades de educação. Por isso, para uma política social de expansão das oportunidades educativas, é necessário considerar, conjuntamente, alguns pontos: (a) é preciso definir os saberes e as práticas que serão valorizadas e excluídas e como se relacionam com as identidades desenvolvidas ou reprimidas através da educação (Stoer & Cortesão 1999); (b) é necessário garantir segurança econômica e satisfação das necessidades e condições básicas de vida aos indivíduos (Brown & Lauder, 1991); (c) é importante avaliar a igualdade de oportunidades em função da forma e do conteúdo que a educação assume para a generalização do acesso a modalidades e níveis de formação, e a equivalência distributiva dos recursos culturais e diplomas a estes associados; (d) assume ainda particular importância a natureza posicional dos bens e recursos educativos formalmente certificados, enquanto característica decisiva associada aos processos de escolarização (Dale, 1994).

Dubet (2011) alerta para a obrigação de se explicitar as regras de forma a torná-las mais justas e passíveis de serem criticadas pelas suas ‘vítimas’. Esta é uma obrigação premente quando se sabe que os *quase-mercados* escolares tendem a aprofundar as distâncias entre os competidores menos esclarecidos (Sá, 2004). Pelo que é necessário que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos, ajudando-os eficazmente nas suas tarefas, ao mesmo tempo que essa expectativa é cada vez maior e se situa cada vez mais cedo na vida de um aluno (Sá, 2002).

Mas pelo fato destas estratégias escolares exigirem a mobilização do *capital cultural*, as desigualdades tendem a se aprofundarem e acentuam-se a exclusão escolar segundo o valor posicional atribuído aos bens educativos pelos atores (Afonso & Antunes, 2001). Tendo em consideração Bourdieu e Passeron (1964) quando referem que a legitimação escolar pode redobrar as desigualdades sociais, o indivíduo fluxo, ascendente, típico dos anos de 1970, que obtinha um capital de saída mais forte, foi abalroado pelo indivíduo capital. Para os que não conseguirem assumir este tipo de identidade, se o presente é de não prossecuções, o futuro, conforme dizem Fitoussi e Rosanvallon (1999), “não só não me quer, como é desde já que me degrada” (p. 16).

Para confrontar o modelo político e organizacional vigente que pretende possibilitar uma escola à medida de cada um em função dos seus meios sociais e das suas culturas genésicas, passámos a apresentar três contribuições de autores portugueses que, contrariamente, pretendem “renovar a educação como espaço público” (Nóvoa, 2002, p. 251), reinventando a Escola (Lima, 2005).

RENOVAR A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO PÚBLICO, REINVENTANDO A ESCOLA COMO UM PROJETO POLÍTICO DA SOCIEDADE

A fim de lutar contra a educação como bem privado e seus processos atomizados de decisão e lógicas de planeamento centralizado, a fim de contrariar as tendências burocráticas e corporativas, visões fragmentadas do aluno como cliente e da Escola como serviço privado, Nóvoa (2002) apareceu na literatura para enfatizar a necessidade de debater e agir para aumentar o sentido de pertença, aberto, das famílias e comunidades face à escola num contexto de integrador ao mesmo tempo que responde aos desejos de cada um.

Distanciando-se de um sistema de ensino organizado a partir do topo, da educação esgotada no espaço-tempo da sala de aula e de um modelo escolar fechado, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho e voluntarismo de curta duração e dissolvente dos modos educacionais locais, familiares e tradicionais, Nóvoa (2002) apresenta-nos um raciocínio integrador que se desenvolve entre a organização e a comunidade, a democracia e a autonomia e entre o conhecimento e a contemporaneidade.

Não ignorando nem desvalorizando nem o tema do conhecimento nem a complexidade e a imprevisibilidade da realidade atual do mundo da ciência e da arte, conforme pode ser visto no quadro n.º 1, a dinâmica da proposta de Nóvoa (2002) assenta entre as bases da renovação e as condições da sua construção, e passa por consolidar certas modalidades de funcionamento que, considerando os dilemas da profissão docente, possibilitam a revivescência de novos sentidos, formas e espaços da intervenção docente.

Entre os três pilares da renovação da educação, podemos tecer a seguinte leitura:

O reforço da iniciativa e da presença social da escola deve assentar na sua afirmação como espaço multipolar de saber, consolidando a sua natureza e responsabilidade pública, coletiva, democrática, participada, considerando as vozes familiares e comunitárias, num quadro de sentidos, intervenções, colegialidade e transposição deliberativa do professor investigador, bem como uma reorganização alternativa, inteligente, do trabalho escolar.

Isto por contraponto aos conceitos das políticas educativas da *nova direita* de segmentação do ato educativo, fragmentação das operações pedagógicas, divisão social e técnica do trabalho escolar, perda progressiva da autonomia e independência docente para se submeter à vontade do gestor e do diretor escolar, e da desapropriação de conhecimentos e destrezas dos atores escolares.

Esta proposta de Nóvoa (2002) tem em si traços de uma narrativa alternativa em favor do aumento da atenção às necessidades e dos interesses das pessoas que celebram diariamente o ato educativo escolar, dos seus direitos à participação nos processos de tomada de decisão, favorecendo a democratização dos processos de construção da “relevância do conhecimento escolar” (Santomé, 1998, p. 9).

Esta construção assenta nas contribuições de pessoas com formação especializada, com as quais se deve redigir a recomposição do trabalho escolar didático e pedagógico, acentuando uma filosofia contrária aos interesses do capital baseado no incremento dos processos de desqualificação e de desprofissionalização. Neste sentido, a proposta em análise flui em sentido contrário à lógica capitalista da oferta e da procura com a imposição legal de baixos salários aos profissionais educativos.

Através da fomentação da colegialidade e da transposição deliberativa, parece potenciar-se a redução dos sistemas piramidais e hierárquicos de autoridade, procurando promover-se a imaginação criativa de outras formas, ainda que informais e não-formais, de contrariar a tendência das políticas educativas da *nova direita* de atribuir o máximo poder e prestígio aos poucos que se encontram no ápice e reduzir a possibilidade de iniciativa e de apresentação de propostas ao maior contingente de pessoas que se encontra abaixo do topo.

Quadro 1 - Para a renovação da educação como espaço público (adaptado de Nóvoa, 2002)

Base da renovação da educação escolar	Modalidades de funcionamento a consolidar	Dilema da profissão docente	Novos sentidos, formas e espaços de intervenção docente	Condições necessárias a considerar/construir
Reforçar a sua iniciativa e a presença social	<p>Dinâmicas associativas desenvolvidas no quadro de uma narrativa da educação como responsabilidade pública/coletiva</p> <p>Reforçar as estruturas sociais ou associativas de suporte e dar-lhes mais consistência</p>	Comunidade: Redefinir o sentido social do trabalho docente ou da importância de saber relacionar e de saber relacionar-se	<p>Sentidos:</p> <p>Valorização das competências profissionais expressivas e comunicacionais, tecnológicas e sociais</p> <p>Refazer a identidade profissional valorizando, ao mesmo tempo, o papel como <u>animador</u> (de redes de aprendizagem), <u>mediador</u> (cultural) e <u>organizador</u> (de situações educativas)</p> <p>Espaços de intervenção técnica, política, social, cultural e junto de comunidades locais</p>	<p>Níveis públicos e pessoais de confiança profissional que depende da:</p> <p>Vulnerabilidade social pelo maior escrutínio público</p> <p>Dependência da colaboração do aluno</p> <p>Grande complexidade emocional da atividade</p> <p>Relação distinta e contraditória entre:</p> <p>Desenvolver a pessoa e formar o trabalhador,</p> <p>Assegurar a igualdade de oportunidades e a seleção social,</p> <p>Promover a mobilidade profissional e a coesão social</p>

<p>Realizar a sua multipolaridade</p>	<p>Educação projetada em múltiplos lugares e ocasiões de formação</p> <p>Escola como espaço democrático e participado no quadro de redes de comunicação e de cultura, arte e ciência</p> <p>Enunciar práticas antigas familiares, sociais e comunitárias como novas formas de cultura e de educação</p>	<p>Autonomia: Repensar o trabalho docente numa lógica de projeto e de colegialidade ou da importância de saber organizar e de saber organizar-se</p>	<p>Organização do trabalho escolar: Definição dos espaços dos tempos letivos, agrupamento dos alunos e das disciplinas</p> <p>Modalidades de ligação à vida ativa Gestão dos ciclos de aprendizagem</p> <p>Colegialidade docente: Construção da competência coletiva, organizando espaços de aprendizagem interpares que inscrevam os princípios de colegialidade e de colaboração na cultura profissional dos professores</p>	<p>Esforço de teorização e de sistematização</p> <p>Romper com a organização convencional do trabalho escolar</p> <p>Construir uma linguagem, conceitos e representações partilhadas de formas alternativas</p> <p>Avaliação interna e externa à escola e à profissão docente, como instrumento essencial de diálogo entre a escola e a sociedade e para regular internamente a ação pedagógica e profissional</p>
<p>Recomposição na sociedade atual como um novo espaço do saber</p>	<p>Contemporaneidade da educação e do conhecimento</p> <p>Pedagogia ligada aos conteúdos</p> <p>Novas formas de relação com o saber</p> <p>Compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação que transportam novas formas de conhecer e de aprender</p>	<p>Conhecimento: Reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância de saber analisar e de saber analisar-se</p>	<p>Transposição deliberativa do professor-investigador: As práticas e opiniões singulares são submetidas à opinião dos outros através de: Seminários de observação mútua Espaços da prática reflexiva Laboratórios de análise coletiva das práticas Dispositivos de supervisão dialógica</p>	<p>O trabalho pedagógico: É um processo de escuta, observação e análise que se desenvolve no seio de grupos e de equipas de trabalho; Exige tempo e condições; Sugere uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário; Implica formas de divulgação pública dos resultados; A relação pedagógica tem como finalidade despertar uma nova palavra, do educando, tornando-se um bom professor o que conseguir tornar-se dispensável, que os alunos aprendam</p>

				sem a sua ajuda; entrega-lhes a fonte de poder sobre.
--	--	--	--	-------------------------------------------------------

Tendo em conta o quadro n.º 1, a partir de um outro texto deste autor, eis algumas medidas práticas por categorias de ação que Nóvoa (2009) nos apresenta para uma escola diferente centrada na aprendizagem, inserida num novo contrato educativo (quadro n.º 2).

Quadro n.º 2: Ações escolares a tomar no quadro da diferença, aprendizagem e novo contrato público (Nóvoa, 2009)		
Educação pública, escolas diferentes	Escola centrada na aprendizagem	Espaço público de educação: características de um novo contrato educativo
<p>Manter uma capacidade de contratualização e de regulação;</p> <p>Garantir a liberdade de organização de escolas diferentes, de construção de diferentes projetos educativos e de percursos escolares e de currículos diferenciados;²</p> <p>Construir modelos diversos de direcção e de gestão das escolas, bem como uma maior avaliação, prestação de contas e responsabilização por parte das diversas entidades;</p> <p>Inovação e experimentação, devidamente avaliadas.</p>	<p>Assegurar que as crianças adquirem uma base comum de conhecimentos;</p> <p>Promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projectos de cada um de forma a que cada aluno reencontre um sentido para a escola;</p> <p>Cumprir missões sociais e assistenciais, mas por imperativo ético e não como missões primordiais;</p> <p>Aprendizagem enriquecida por estudos e contributos de diversos campos científicos e culturais;</p> <p>Compreender a importância da relação ao saber, instaurar formas novas de pensar e de trabalhar, construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal;</p>	<p>Atribuir responsabilidades às diversas entidades e permitir que elas equacionem formas de organização dos cidadãos para o exercício das missões educativas.</p>

² As famílias e os alunos devem poder escolher a sua escola e, simultaneamente, participar na definição do seu projeto educativo, mas sempre no contexto de uma dimensão pública.

	Conhecimento escolar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade; Criar ambientes educativos inovadores, espaços de aprendizagem que estejam à altura da contemporaneidade.	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Este posicionamento de Nóvoa (2002; 2009) parece estar na linha de pensamento de Barroso (2005) quando defendeu que a escola deve ser repensada como um projeto político de sociedade, nacional, a partir das finalidades a serem atingidas, problematizando o futuro, e de Lima (2005) quando escreveu sobre a necessidade de reinventar a Escola, construindo-a coletivamente em cenários de “engajamento político em causas públicas e da ação educativa comprometida com o bem comum e o destino coletivo da humanidade” (p. 28).

Tendo noção da complexidade dos problemas, estes autores não alimentam as ilusões de quem acredita em soluções mágicas, rápidas, fáceis, afirmando antes que os consensos educativos são mais aparentes do que reais dada a ambiguidade das posições políticas. Por isso, a cada passo, a educação deve ser analisada como um problema (e não defendida como uma causa), que tenha sempre presente e garanta um serviço público de pleno direito à educação, universalidade do acesso a uma cultura comum “em condições de equidade, de igualdade de oportunidades, de justiça social” e de continuidade dos percursos escolares (Barroso, 2005, p. 474).

A reflexão deve ser (na base de decisão) coletiva e informada para uma escola que permita a integração pelo saber, partilhado por meio de uma cultura comum, que participe na função social de distribuição de competências (Barroso, 2005). Nesta postura em que se repetem as noções de coletivo, bem comum, partilha, integração, os autores referem que é necessário que os atores escolares refaçam uma ligação forte ao espaço comunitário pela construção da unidade, sem negarem a diversidade, com sensibilidade social, construindo respostas pedagógicas e organizativas diferentes, caminhando no sentido de um discurso e prática consequente do ator escolar investigador e reflexivo (cf. Nóvoa, 2002).

O que está aqui presente é a necessidade renarrativizar a educação escolar de forma a “responder positivamente a toda a gama de novos problemas que enfrenta e à diversidade social e cultural” (Lima, 2005, p. 21). Resposta esta que passa pela conjugação de autonomia e deliberação num modelo de governação democrático. Assim fala Nóvoa (2002) de transposição deliberativa e Lima (2005) de uma Escola deliberativa e autónoma. Em ambos os autores está presente necessidade de repopular a escola de “atores morais e não por espetadores” que valorizem o espírito singular, observação mútua, em espaços de prática reflexiva, análise coletiva das práticas e supervisão dialógica. Esta preocupação de dotar a escola de atores que sejam capazes de pensar criticamente e de imaginar criativamente o futuro, denota que estão “perseguido ativamente a transformação social e não a pura adaptação”, de políticas, valores e objetivos “conferentes de sentido ao *design* organizacional, ao currículo, à avaliação, às práticas pedagógicas concretas em contextos concretos de ação” (Lima, 2005, p. 28).

Com a intervenção destes três autores, parece ficar claro que se privilegia afirmar que os atores escolares devem poder intervir nos processos educacionais de reflexão crítica sobre a realidade.

CONCLUSÕES

Face aos objetivos que nos propusemos com este trabalho de perceber as implicações dos cânones da nova gestão pública na escola e de mencionar algumas linhas de construção de um futuro outro para a educação escolar, procuramos erguer alguns apontamentos que nos permitam caminhar no sentido do estabelecimento de critérios e opções escolares baseados numa planificação tradutora de escolhas estatais de políticas educativas contextualizadas e próximas do mundo experiencial dos atores que vivem a ou na escola. Mas, em trabalhos deste género que pretendem reflectir sobre temáticas complexas e actuais, todas as conclusões serão provisórias. Os contornos ainda indefinidos de tempos de transição que estamos a viver faz com que seja difícil encontrar referências políticas e teórico-conceptuais consistentes que nos ajudem a equacionar a realidade social e educacional, quais políticas transformadoras, o mais congruentes possível com mundivisões em que acreditamos.

Tendo isto presente, concluímos este trabalho com seis notas que nos parecem claras:

Em primeiro lugar, dos efeitos das políticas educativas da *nova direita*, num ambiente de desigualdades sociais a qualidade não existe com dualização social “quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade” (Gentili, 1999, p. 177);

Em segundo lugar, só num contexto que verbalize o refazer, o reconstruir e a reflexão é que se poderá abrir a Escola à diferença (Nóvoa, 2009). Diferença essa que só se faz coletivamente, qual condição fundamental para equacionar alternativas sustentadas numa sociedade que se quer por princípio e por finalidade dialógica e crítica;

Em terceiro lugar, a ideia defendida de uma governação democrática da Escola remete necessariamente para um conceito de autogoverno no qual “as estruturas que se transformam são sujeitos da sua própria transformação” (Lima, 2005, p. 28);

Em quarto lugar, está aqui presente a emergência em “construir uma sociedade onde os excluídos tenham espaço, onde se possam fazer ouvir, onde possam gozar o direito a uma educação radicalmente democrática”, que não negue “às maiorias os seus direitos” (Gentili, 1999, p. 177);

Em quinto lugar deve ocorrer uma reconstrução cultural cujos conteúdos devem propiciar a compreensão de nexos baseados na realidade, recuperando desta forma o caminho da consecução da função social da escola: preparar cidadãos “para compreender, julgar e intervir na sua comunidade, de forma responsável, justa, solidária e democrática” (Santomé, 1998, p. 14);

Em sexto lugar, dizer que para isto, é necessário que, à luz das propostas apresentadas, se criem dinâmicas de participação democrática real, revisão crítica dos conteúdos escolares, valores e habilidades construídos e reconstruídos pelos atores escolares e sociais, com o intuito final da revivescência de uma linguagem real que cônjuga a verdade, a confiança, a participação e a democracia.

Refletir, participar, intervir e decidir na vida comunitária são constitutivos do pensamento educacional chave a desenvolver.

REFERÊNCIAS

ABRAHAMSSON, B. *Bureaucracy or participation: the logic of organization*. Beverly Hills: Sage Publications, 1977.

AFONSO, Almerindo Janela; ANTUNES, Fátima. Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, (21-22), junho, 5-31, 2001.

_____. *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)* (1.ª ed.). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, 1998.

_____. Escola pública, gerencialismo e accountability. *Jornal A Página de Educação*, (126), Recuperado em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=126/2003>. Acesso em: 15/04/2008.

_____. Qual é a sala do presidente do conselho geral? Notas de campo sobre as escolas no quotidiano. *A Página da Educação*, (189), 22-23, 2010.

APPLE, Michael. *Educando à direita. Mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____; Ball, STEPHEN; GANDIN, Luís Armando. Mapeamento da sociologia da educação: contexto social, poder e conhecimento. In APPLE, Michael; Ball, STEPHEN; GANDIN, Luís Armando (Orgs). *Sociologia da educação. Análise internacional* (p. 17-29). Porto Alegre: Penso, 2013.

BACHARACH, Samuel. Notes on a political theory of educational organizations. In A. Westoby (Ed.). *Culture and power in educational organizations* (p. 277-288). Philadelphia: Open University Press, 1988.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 03-23, 2002.

_____. Educational markets, choice and social class: the market as a social strategy in UK and USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14, (1), 3-19, 1993.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In L. H. da Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização* (p. 121-137). Petrópolis: Vozes, 2001.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, 26 (92), 725-751, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *A liberdade*. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BELFIELD, Clive; Levin, Henry. *A privatização da educação: causas e implicações* (1.ª ed.). Porto: ASA Edições, 2002.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist América*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1976.

BROWN, Robert; CORNWALL, Jeffrey. *The entrepreneurial educator*. Maryland: Scarecrow Press, 2000.

BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. *Education for economic survival*. London: Routledge & Kegan Paul, 1991.

_____. The third wave: education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11, (1), 65-86, 1990.

CARL, Jim Parental choice as national policy in England and the United States. *Comparative Education Review*, (38), 294-322, 1994.

CORREIA, José; MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José (Orgs). *Transnacionalização da educação* (p. 91-117). Porto: Edições Afrontamento, 2001.

DALE, Roger. *The state and education policy*. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

_____. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139, 1994.

DEROUET, Jean-Louis. L’avenir d’une illusion ou comment refonder le projet du collègue unique dans une société postmoderne. In DEROUET, Jean-Louis (Dir.). *Le collègue unique en question* (p. 1-28). Paris: PUF, 2003.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16, (47), 289-305, 2011.

_____. A Escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45, 2003.

ESTÉVÃO, Carlos. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga, 1998.

_____. *Educação, justiça e autonomia. Os lugares da escola e o bem educativo* (1.ª ed.). Porto: Edições ASA, 2004.

_____. *Políticas & valores em educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Braga: Edições Húmus, 2012.

FERREIRA, Nuno. *O diretor, o novo rosto da escola? Um estudo de caso sobre concepções e práticas do diretor na gestão de uma escola secundária*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

FITOUSSI Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre. *A nova era das desigualdades*. Celta Editora, 1999.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In GENTILI, Pablo; TADEU DA SILVA, Tomaz (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (7.ª ed.) (p. 111-178). Petrópolis: Vozes Editora, 1999.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen; BOWE, Richard. Values and ethics in the education market place: the case of Northwark Park. *International Studies in Sociology of Education*, 3, (2), 233-254, 1993.

GOMES, Carlos. Interação seletiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (3), novembro, 35-49, 1987.

KEDDIE, Neil. O saber na sala de aula. In STOER, Stephen; GRÁCIO, Sérgio (Orgs). *Sociologia da educação - II, Antologia. A construção social das práticas educativas* (p. 205-244). Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

LIMA, Licínio. Administração da educação e autonomia das escolas. In LIMA, Licínio; PACHECO, José; ESTEVES, Manuela; CANÁRIO, Rui (Orgs). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (p. 5-66). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006.

_____. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto (Orgs). *Educação crítica e utopia. Perspetivas para o século XXI* (p. 19-31). Porto: Edições Afrontamento, 2005.

_____. A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In SANCHES, Maria Fátima Chorão; VEIGA, Feliciano; SOUSA, Florbela (Orgs). *Cidadania e liderança escolar* (p. 39-57). Porto Editora, 2007.

_____. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12 (2), 82 - 88, maio/agosto, 2008.

_____. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 21, (38), out/dez, 8-26, 2011.

MAGALHÃES, António; STOER, Stephen. A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 25-40, 2002.

MAGUIRE, Meg. Globalization, education policy and the teacher. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (3), 261-276, 2002.

_____. Para uma sociologia do professor global. In APPLE, Michael; STEPHEN, Ball; GANDIN, Luís Armando (Orgs). *Sociologia da educação. Análise Internacional* (p. 77-88). Porto Alegre: Penso, 2013.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. O Estado capitalista e a elaboração da política educativa. In MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto (Orgs). *Teoria social e educação* (p. 311-337). Porto: Afrontamento, 1997.

NÓVOA, António. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In AAVV. *Espaços de educação, tempos de formação* (p. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. *Evidentemente - Histórias da educação*. Porto: Edições ASA, 2005.

_____. Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado em http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf. Acesso em: 03/07/2011.

PALHARES, José. A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In Torres, Leonor Lima; Palhares, José (Orgs). *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (p. 5-26). Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

PERRENOUD, Phillipe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Estrela, Albano; Nóvoa, António (Orgs). *Avaliações em educação: novas perspetivas em educação* (p. 155-173). Lisboa: Educa, 1992.

POPKEWITZ, Thomas. *A political sociology of educational reform*. New York: Teachers College Press, 1991.

RYAN, Alan. *A propriedade*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

SÁ, Virgínio. As Políticas de escolha da escola pelos pais: da bondade das intenções à desilusão das realizações, ou talvez não! In COSTA, Jorge Adelino; MENDES, Augusto Neto; VENTURA, Alexandre (Orgs). *Avaliação de organizações educativas* (p. 69-92). Universidade de Aveiro, 2002.

_____. *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médidas Sul Ltda, 1998.

_____. *A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade*. *Currículo sem Fronteiras*, 1, (1), 51-80, 2001.

SENNET, Richard. *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton, 1998.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. *Levantando a pedra da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. *Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social*. In STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José (Orgs). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise* (p. 245-275). Porto: Edições Afrontamento, 2001.

TORRES, Leonor. *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004.

TOURAINÉ, Alain. *Os novos conflitos sociais: Para evitar mal entendidos*. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n17/a02n17.pdf>. Acesso em: 10/06/2010.

_____. *Um novo paradigma: Para compreender o mundo de hoje*. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

TOWNSEND, Tony. School leadership in the twenty-first century: different approaches to common problems? *School leadership and management*, 31, (2), 93-103, 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel. The Bourgeois(ie) as concept and reality. *New Left Review*, (167), 91-106, 1988.

WHITTY, Geoff; Power, Sally. Quasi-markets and curriculum control: making sense of recent education reform in England and Wales. *Educational Administration Quarterly*, 33, (2), 219-240, 1997.

_____. *Making sense of education policy*. Londres: Paul Chapman, 2002.