

JOVENS, ALUNOS E ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL – PROJECTO JOVALES

O ENSINO SECUNDÁRIO ENTRE A “TENTAÇÃO NEO-LIBERAL A RAZÃO COMUNITÁRIA”.

Manuel Matos

(Professor da FPCE-UP e investigador-coordenador do Projecto JOVALES)

1 - Apresentação

O projecto JOVALES¹³⁴ – sigla que significa Jovens, Alunos e Ensino Secundário – propõe-se ser um contributo para o estudo e compreensão deste subsistema de ensino, tomando como ponto de partida, por um lado, a questão da sua identidade curricular e organizativa que persiste em tornar-se, ciclicamente, objecto de suspeita, disputa e instabilidade e, por outro, a experiência social e escolar da população estudantil, destinatária natural do sistema, mas também expressão e condição dum mundo vivo, heterogéneo e contraditório a cuja complexidade e especificidade crescentes importa dar visibilidade directa e presença efectiva, tanto simbólica, como material. Neste sentido, vem-se adoptando uma metodologia de investigação que associa os próprios jovens alunos ao trabalho da configuração da problemática em causa e à produção dos conhecimentos respectivos.

2 - Introdução

Como é amplamente sabido, o Ensino Secundário vem sendo, entre nós, objecto de sucessivos processos de reformulação político-administrativa (ou de revisão ou de reestruturação ou ainda de reorganização, conforme dê jeito à semântica do momento). A isso não é estranho, obviamente, a especificidade do modo de desenvolvimento do sistema de ensino em Portugal, agravado pelo fenómeno de globalização que, a par da intensificação e extensificação dos processo de procura da Escola por parte dos novos públicos juvenis criou um quadro

¹³⁴ - Projecto financiado pela FCT com a duração de três anos: POCTI/CED/39292/2001

significativamente novo no panorama social português.

O Ensino Secundário, na verdade, vem-se constituindo de há uns anos a esta parte num mundo complexo sobre o qual recaem as mais instantes preocupações políticas, as mais insistentes pressões patronais e empresariais, as mais profundas ilusões sociais, culturais e científicas, as mais inocentes expectativas individuais e familiares, conforme a multifacetada (e conflitual) relação de interesses que com ele estabelecem os alguns milhões de portugueses a quem ele diz, directa ou indirectamente, respeito.

A multiplicidade de missões para que vem sendo convocado o ensino secundário – desde a integração socio-política das gerações ascendentes até à administração da justiça escolar e social e da garantia de acesso aos bens culturais que constituem legado do espírito humano, passando pela preparação para a vida adulta cada vez mais reduzida aos imperativos da produtividade, sem esquecer as novíssimas missões que se inscrevem na prevenção dos riscos sociais, individuais e ecológicos, configura um desafio tanto maior para as sociedades actuais e, designadamente, para o poder político, quanto mais a sua acção tende a exercer-se num vazio social crescente.

Neste contexto, assumem particular relevância para a problematização do Ensino Secundário os fenómenos da “desinstitucionalização” social, para usar a expressão de Dubet/Martuccelli (1998:147 e ss), especialmente visíveis na falência dos modelos tradicionais da organização familiar¹³⁵, laboral e socio-comunitária que deram lugar à emergência e vertiginosa afirmação de modelos de desenvolvimento que subsumem os valores da “autonomia individual” como centrais na sociedade contemporânea.

3- Secundário: - tensões e controvérsias

A frequente, para não dizer permanente intervenção político-administrativa de que tem sido alvo a estrutura curricular e o respectivo figurino organizativo do Ensino Secundário, como tem acontecido ultimamente, traduz bem a instabilidade que habita este sector de ensino. Se

¹³⁵ - Na nossa amostra relativa a escolas do centro do Porto, extensiva a uma pequena representação periférica semiurbana, identificámos uma relativamente alta percentagem de famílias monoparentais, cerca de 13%

é certo que essa intervenção pode sempre ser interpretada como significando um processo de reajustamento e de maturação inerente à construção de um subsistema que foi objecto de impactes estruturais novos, como os que decorreram do alargamento da escolaridade para nove anos e da generalização da Reforma do Ensino Secundário em 1993/1894, decretada em 1989, a verdade é que, tanto ao nível dos macromodelos organizativos propostos e contrapropostos, como ao nível das medidas previstas para a sua implementação local, subsistem tensões, confrontos, intrigas e antagonismos que excedem, claramente, o que seria legítimo esperar duma intervenção que se pautasse pela pura lógica de desenvolvimento e de aperfeiçoamento.

Há, assim, razões para pensar que a controvérsia e o conflito no interior do ensino secundário não são manifestações conjunturais, próprias dum processo político-administrativo em fase de expansão e em busca de estabilidade, mas a expressão de concepções relativamente antagonizadas por parte das várias forças políticas e sociais que têm vindo a assumir responsabilidades governativas acerca das funções, finalidades e objectivos que cabe cumprir ao ensino secundário nos dias de hoje.

Não será por acaso a existência deste dissídio. Independentemente duma análise mais fina noutra oportunidade, o que ocorre dizer nesta instância é que o ensino secundário concentra em si um conjunto de características que o tornam objecto de particular atenção na óptica de uma política de condicionamento de modelos de desenvolvimento, qualquer que seja o plano em que seja tomado.

Em primeiro lugar, reconhece-se que, pela primeira vez em Portugal, ocorre a possibilidade de implementação dum ensino secundário de massas capaz de incorporar a totalidade da população dos 15 aos 18 anos. Tratando-se duma população com especificidades sociais, culturais, económicas e até étnicas muito próprias, transportando consigo uma experiência familiar e escolar muito diversificada, não se tem dúvidas em reconhecer que toda esta diversidade postula um ensino secundário necessariamente diversificado. Aqui surge uma primeira questão: Como salvaguardar a diversidade real mantendo a mesma dignidade formal do sistema? Ou à diversidade real de partida reponta-se com uma diversidade real de saída?

Estamos claramente face a uma questão crucial em termos de

políticas públicas que é a questão da justiça. Podemos distinguir esta face do problema como sendo da ordem da oferta educativa.

Em segundo lugar, colocando-nos do lado da procura a partir da perspectiva dos novos alunos, (teoricamente, todos quantos concluíam o 9º ano de escolaridade) importa reconhecer que expectativas de futuro é legítimo que acalentem, mas, mais do que isso, que experiências reais e transformadoras da sua condição pessoal e social lhes é dado viver?

Não se trata apenas de os admitir, nem apenas de impedir que abandonem, mas de fundar uma escolaridade que, para além de corresponder aos objectivos formalmente assumidos na perspectiva do sistema formal, tenha sentido para eles, isto é, promova um processo de desenvolvimento que seja também envolvimento, sentido do trabalho quotidiano na escola, que contribua para o desenvolvimento e realização pessoal e social dos alunos.

Aqui, confrontamo-nos com a dimensão pedagógica do trabalho escolar no sentido mais íntimo que o termo tem, que é o de, como diria CHARLOT (1999) promover o encontro do aluno com a sua própria história, condição para que seja possível ao aluno encontrar sentido para o seu trabalho escolar e “inventar” um futuro.

Postas as coisas nestes termos, muitas questões são inevitáveis:

- E possível uma relação personalizada e singular numa escola de massas?

- Será legítimo pôr esta questão no plano do Ensino Secundário?

- Não se estará a confundir o ensino secundário com o ensino básico, onde é suposto desenvolver-se uma relação de ajuda e de compreensão?

Porque – argumentar-se-á – se alguma coisa distingue o Ensino Secundário do Ensino Básico é a da orientação pedagógica que, no Ensino Básico, privilegiará o aluno, enquanto que, no Secundário, deverá atender às exigências dos saberes e dos conteúdos programáticos.

A partir daqui, deveria então inverter-se a questão: - o Ensino Secundário será comandado pela lógica da meritocracia e a única pedagogia aceitável é a que se submete aos ditames da didáctica?

A questão da meritocracia, ou seja, a questão da justificação da escola a partir do reconhecimento e certificação do mérito de cada um, garantidas as condições de igualdade de acesso e de processo, constitui um argumento poderoso em favor da legitimidade dos procedimentos

selectivos da escola cada vez mais reconhecido pelos próprios alunos, inclusive por aqueles que são mal sucedidos ou se sentem forçados a abandonar, como consta das investigações que sobre essa matéria têm vindo a lume (Pais, 1998). Este consenso cada vez mais generalizado¹³⁶ sobre os efeitos do discurso meritocrático significa, objectivamente, que cada vez mais os utentes da escola se sentem individualmente responsabilizados pelos resultados do seu processo escolar, ou dito de outra maneira, reconhecem subjectivamente que a escola se preocupa directamente com eles, o que tenderá a ser um reforço dos mecanismos geradores da auto-persuasão sobre a própria responsabilidade.

A aprendizagem da responsabilidade pessoal na produção do processo da sua própria exclusão ou do seu próprio sucesso é um dos efeitos do currículo oculto e nela colaborarão múltiplos factores, desde os intrínsecos ao funcionamento do estabelecimento escolar até aos de natureza extrínseca, como o contexto político e familiar, a origem socio-cultural, a relação social. Embora não seja fácil determinar com rigor o peso específico de cada um dos factores na estruturação daquela aprendizagem, tem-se como assente que a relação comunicacional, assimétrica e verticalizante, e a linguagem que a suporta no quotidiano escolar, associada a uma cultura da ritualização hierárquica da culpa, que não dispensa a identificação tendencialmente individualizada da sua atribuição, sobretudo quando nos movemos num espaço social difuso, como é a escola, desempenham um papel crucial na criação de disposições favoráveis ao desenvolvimento daquele tipo de aprendizagem.

Esta questão da aprendizagem da responsabilidade pessoal do aluno no funcionamento do sistema escolar assume hoje uma importância política e social decisiva na legitimação do próprio sistema, porquanto dá como não questionável um problema recorrente da escola e da pedagogia qual é o de saber se é a escola que serve o aluno ou o aluno que serve a escola?

A radicalidade desta questão em favor do aluno, por estranho que pareça – diga-se de passagem que, historicamente, essa foi uma reivindicação dos movimentos pedagógicos excêntricos e constestatários da

¹³⁶ - Tenha-se em conta os dados relativos a 1987 sobre as causas do insucesso na perspectiva dos alunos, segundo os quais a responsabilidade da escola e do sistema educativo na produção do insucesso era severamente julgada, contrariamente ao que acontece 10 anos depois. (Cf. Pais: 198).

pedagogia dominante- é hoje assumida pelo discurso oficial sobre a escola, ainda que, como é obvio, segundo uma racionalidade substancialmente diferente da que era invocada por aqueles movimentos.

Na verdade, a centralidade do aluno no sistema educativo e, designadamente no plano do desenvolvimento do seu percurso escolar, constitui, hoje, um lugar comum das políticas educativas de todos os países que adoptam a escola como um eixo estratégico fundamental ao serviço da sustentação das políticas de desenvolvimento e da regulação social.

4 – Secundário: - projecto e auto-governo

A centralidade de que aqui se trata, como acima se deixou dito, é, porém, estratégica e não ontológica e ética como pretenderia a pedagogia dos movimentos da Escola Nova e das suas reencarnações. Com esta precisão, pretende-se reconhecer que o que está em causa na actual estratégia da “centralidade” do aluno não é, prioritariamente, um referente de emancipação e de exigência ética, mas um projecto de acção política que se propõe, cumulativamente, resolver a falência da autoridade do estado, (aliás, mais consentida, que sofrida), promover a responsabilização local do aparelho educativo e intervir eficazmente na gestão da heterogeneidade massiça dos espaços escolares.

A perda da condição de agente educativo que o Estado assumiu até finais dos anos 70 do século passado, ou a sua abdicação em favor da condição de Estado avaliador, não significa apenas o reconhecimento das suas limitações no plano da acção e da execução face ao prodigioso caudal de inovação e de incitava que a ciência, a tecnologia e abertura de novos espaços políticos, económicos e sociais tornaram possível; significa, também, o reconhecimento da perda de sentido dos princípios educativos derivados da Razão Moderna para a qual a legitimidade da acção humana conveniente tinha que postular o princípio do bem comum, universalizável, garantido pela mesma autoridade do Estado. Com essa perda, tornou-se caduca a razão normativa, de carácter deontológico e umbilicalmente ligada ao modelo cívico de acção social para dar lugar à acção estratégica, onde o fundamento das acções implica necessariamente a participação interessada do sujeito em acção... Como diz Ballion (1998: 39). “A estratégia, diferentemente das práticas sociais, só se concebe em função dum cálculo racional”.

Convergem assim razões de eficácia e razões de uma nova ética (quase sempre a pender para a “estética”) na refundação duma nova escola, a que não irá ser alheio o princípio do mercado, erigido doravante em referente de regulação com pretensões universais de validade. São estas as bases em que assenta o neo-liberalismo educativo que conta com o protagonismo do indivíduo como o seu novo demiurgo:

“O sucesso das teses liberais em economia e política, o das imagens-guias como a noção de actor, de estratégia, de projecto vão traduzir uma reviravolta ideológica: o indivíduo acha-se responsável pelo seu próprio destino” (BALLION. Ib). É neste contexto que o ensino secundário aparece como sendo a instância onde o sistema educativo mais consequentemente se propõe assumir a ultrapassagem daquela contradição acima enunciada acerca de “a quem serve a escola.”

À luz da produção doutrinária actual aplicável ao campo educativo do Secundário, o aluno é investido na condição de responsável pelo seu próprio projecto, decorrente da opção escolar assumida, em função da oferta formativa disponível. Daí decorre que o aluno é constituído na figura do destinatário ideal do contrato didáctico que tem o seu fundamento material no conteúdo programático como objecto do saber e de novas competências. É particularmente significativo a este respeito o texto que servia de suporte à proposta de Lei de Bases da Educação, apresentado pelo XV Governo Constitucional, bem como toda a estrutura curricular alargado de oportunidades de formação presumivelmente compagináveis com os projectos de futuro dos formandos, onde era evidente a preocupação de criar homologias entre perfis de formação e condições socio-culturais e económicas, por um lado, e trajectos escolares dos formandos por outro.

É certo que esta proposta de LBE não logrou passar à condição de normativo constitucional por oposição do Presidente da República em atenção às distorções que introduzia na ordem constitucional existente, mas os seus princípios de fundo encontram hoje uma larga consagração nos sistemas europeus, sem falar nos anglo-saxónicos, donde aliás são originários.

É por isso de todo pertinente uma abordagem das doutrinas de natureza político-filosófica que tutelam os sistemas educativos, hoje cada vez mais submetidos a uma ordem mundial tida como inevitável. Organizamos essa abordagem tendo em conta dois referentes fundamentais

que costumam ser associados, do ponto de vista conceptual, à questão em análise. São eles o neoliberalismo e o comunitarismo aplicados à educação ou, mais concretamente, aos sistemas educativos.

5 - Liberalismo/Comunitaristas: um debate que vale a penas travar?

5.1 – Contextualização sumária da questão

A importância duma discussão em torno da questão das correntes liberal e comunitária tem a sua pertinência se a considerarmos à luz das relações que elas determinam no interior da vida quotidiana da escola.

À primeira vista, podemos pensar que se trata de questões ultrapassadas, demasiado vagas e abstractas, completamente alheias aos problemas dos alunos, dos professores, dos pais, enfim de toda uma população que todos os dias se confronta com o quotidiano tumultuoso da escola. E todavia, no cerne desta questão, passa grande parte do sentido da escola, embora sob uma infinidade de formas que não ajuda nada a tematizar o seu sentido

Num projecto como este do JOVALES que busca a sua razão de ser no questionamento da vida escolar, vista através da crise que a constitui enquanto regida pelo modelo institucional que a escola não desiste de ser e sujeita à experiência social dos alunos que também não desistem de ser jovens, a problemática das relações entre orientação comunitária e organização liberal da escola faz todo o sentido.

Mesmo que estas duas orientações não se relacionem dicotomicamente segundo o signo da distinção e da clareza, (vários autores preferem encarar estas relações como dispostas num contínuo, admitindo permeabilidades entre si) o facto é que, mesmo recobrando-se, configuram modelos de pensar, decidir e agir que, *à la limite*, traduzem formas alternativas de pensar, organizar e agir na escola que é de todo o interesse tematizar.

Não nos demoraremos na caracterização dos modelos em confronto que carregam consigo uma longa história na tutela e organização das relações humanas e sociais, como nos diz FORQUIN (2003). Não se pode, todavia, prescindir de algumas notas e precisões conceptuais que tornem inteligível e pertinente (assim esperamos) a proposta de análise que se pretende apresentar.

A história da sociedade humana regista uma larga tradição em que

os dois modelos foram lançando as suas raízes e definindo as respectivas matrizes.

No que diz respeito ao comunitarismo, vamos encontrá-las nas teses do aristotelismo, na tradição republicana da Renascença, no romantismo alemão e na hermenêutica contemporânea; e no que respeita à herança liberal, a história regista o contributo de Locke, de Kant ou de S. Mill. Se se pode dar uma visão simplificada da orientação liberal, talvez ela possa exprimir-se na fórmula de B. Constant (In FORQUIN, l.c.) denunciando o que supõe ser o Estado paternalista: “que a autoridade do Estado se limite a ser justa que nós nos encarregamos de ser felizes”. Para os comunitaristas, uma fórmula correspondente poderia ser a máxima aristotélica “A polis é anterior ao indivíduo”, citado em BERTEN e al (l.c.)

Fechado este parêntesis da tradição com base na história e na filosofia, centremo-nos na actualidade

5.2- O conflito entre comunitaristas e liberais

O conflito entre comunitaristas e liberais na disputa da legitimidade educativa no interior do sistema escolar começou por ser accionado em favor da estratégia liberal ao longo da década de 80 do século passado pela mão dos governos conservadores nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia.

A lógica subjacente ao triunfo destas ideias nos países em referência (que já vinham sendo incubadas desde as décadas de 60/70) vai-se progressivamente definindo em favor da subalternização do papel do Estado à medida que a procura crescente e maciça dos benefícios da escola por camadas cada vez mais vastas da população se depara com orçamentos públicos cada vez mais exauridos. A deficitária cobertura das despesas com a educação pública, conforme declara A.VAN ZANTEN (2.000: 355), associa-se à degradação das condições de trabalho nos estabelecimentos escolares, aos problemas de organização, do ensino e de disciplina criados nesses mesmos estabelecimentos pela admissão massiça dos alunos dos meios populares e de diferentes minorias étnicas; à desvalorização dos diplomas num contexto de recessão económica, o que, por sua vez, sustenta uma poderosa retórica contra as instituições educativas públicas.

Numa síntese elucidativa, VAN ZANTEN (Ib.) caracteriza bem este processo de ascensão do liberalismo educativo: “As críticas que denunciam

o seu imobilismo burocrático (das instituições escolares), a sua ausência de respostas às necessidades dos utentes e a sua ineficácia, encontram um largo eco na opinião pública, nomeadamente junto dos pais das classes médias que manifestavam já o seu descontentamento abandonando as escolas dos centros das cidades¹³⁷. Não tendo suscitado respostas voluntaristas da parte do mundo docente, ele próprio refém de dúvidas quanto à natureza da sua função, essas críticas, apoiadas em grupos de influência compostos por universitários, administradores da educação, chefes de empresa e homens políticos associados à Nova Direita, conseguiram impor o modelo de mercado como o único remédio para os males do ensino público”.

Ao ideal da “democracia cidadã” que considera a educação como um bem comum a cargo do Estado e dos profissionais da educação gozando de uma relativa autonomia, substitui-se o da “democracia de consumo” fundada sobre os princípios da soberania dos consumidores e da competição entre as pequenas “unidades de produção”, que seriam os estabelecimentos de ensino.

Estas orientações inspiram-se largamente nos princípios liberais traduzidos na esfera educativa por economistas como Milton Friedman, ou mais recentemente por politólogos como Chubb e Moe (Cf. VAN ZANTEN, oc.). Todavia, é necessário sublinhar, antes de mais, que a maior parte das propostas educacionais, que convergem na afirmação do primado do economicismo e da empresarialização, não militam por uma privatização “tout court” do ensino. Os “mercados-educativos”, tal como são assumidos nos discursos dominantes, revestem a forma da conhecida expressão de “quase-mercados” ou mercados públicos planificados e controlados pelo Estado que deseja preservar para si um papel estratégico ao serviço da viabilidade do sistema

Na verdade, não se compreenderia o sucesso das políticas liberais se não se tivesse em conta a sua capacidade de integrar outras correntes, designadamente as de carácter confessional. A investigação contemporânea sublinha a existência de interpenetrações entre a lógica do mercado e uma certa lógica conservadora, onde a tradição, a hierarquia e a moral suportam

¹³⁷ - Fenómeno também particularmente visível de há uns anos a esta parte nas escolas secundárias tradicionais do centro da cidade do Porto.

retoricamente a responsabilidade e a autoridade da escola e da família, ao mesmo tempo que constituem referências para artilhar o discurso da denúncia da ineficácia e da perda dos valores dos profissionais das instituições públicas.

Um dos segredos da lógica liberal aplicada à educação é a da adoção do modelo empresarial com os respectivos métodos de gestão e administração. Segundo tal concepção, os problemas educativos, como outros problemas sociais, são assimiláveis a problemas técnicos, de organização e de coordenação. No quadro desta lógica, o acento é posto, por um lado, na pesquisa científica e técnica, que funciona como base de legitimação de proposta de soluções a aplicar e, por outro, na descentralização das responsabilidades e na orientação para a lógica do cliente que fundamenta as exigências dos pais e das empresas que, por sua vez, se articulam assim com a imposição de práticas de “transparência” e de prestação de contas ao nível dos resultados e da sua avaliação.

A justaposição da estratégia científico-técnica e organizacional-participativa teve dois efeitos poderosos no triunfo da lógica liberal sobre o sistema educativo: favoreceu liminarmente a despolitização dos debates educativos e separou nas questões educativas o plano das finalidades do plano dos procedimentos e dos processos, que operariamente passaram a estar ligados a critérios de eficácia e a controle de resultados.

LABAREE (1992) chamou já a atenção para a importância estratégica que a formação científica e técnica vinha alcançando ao longo dos anos 80, tanto na perspectiva dos profissionais e gestores da educação, que desta forma alcançavam maior poder negocial junto das entidades empregadoras, como na perspectiva das instituições formadoras responsáveis pela realização e qualidade da formação. O movimento de profissionalização docente, que então conheceu um momento alto do seu desenvolvimento, foi facilmente assimilado, sobretudo nos países de influência anglo-saxónica, a uma retórica da autonomia e da contratualização que tende a ser reforçada à medida que se acentua a política da descentralização e a cultura do primado do estabelecimento como modelo de gestão (Cf. MATOS: 1999).

Por fim, e retomando as palavras de VAN ZANTEN L.c.: 357) “deve igualmente notar-se que uma boa parte da retórica dos dispositivos de orientação liberal dos governos conservadores dos EEUU e da GB foi

retomada pelos “modernistas de esquerda”, Bill Clinton e T. Balir (que lhe sucederam) em nome da eficácia e da procura de uma maior competitividade na cena internacional”.

Este conjunto de considerações, que já vai longo, talvez se possa redimir da sua extensão se permitir recuperar algumas ideias fundamentais que nos ajudem a equacionar questões fundamentais.

A primeira ideia fundamental é a de que para o pensamento liberal, os problemas educativos são problemas basicamente técnicos e organizacionais. A segunda ideia fundamental é a de que a educação escolar já não se justifica na “democracia cidadã” que supõe uma ideia de direitos e deveres comuns, mas uma “democracia do consumo”, pelo que a relação com a escola passa a ser um objecto de estratégia privada. A terceira ideia fundamental é a de que o mercado, como regulador das relações socio-económicas, tende a associar-se à ética e à disciplina, sobretudo na sua versão conservadora, estratégia que explica o envolvimento dos organismos oficiais, das corporações e organizações socio-económicas e instituições parentais na gestão das questões educativas.

As correntes de inspiração liberal na educação tornaram-se hoje hegemónicas no discurso político, na literatura mediática e de modo geral no universo cognitivo do senso comum, independentemente dos quadrantes geo-políticos e sociais, ainda que a sua expressão nas políticas educativas e nos dispositivos legislativos dos diferentes países não tenha a universalidade correspondente. Concorre para isso a aceitação quase incondicional dos dois princípios que enformam a estrutura ideológica da sociedade liberal que são o respeito absoluto pela autonomia da pessoa e o carácter imprescritível e inalienável dos direitos humanos. Kymlicka, (citado por FORQUIN, Id., Ib.,) apresenta-os desta forma:

“Numerosos liberais julgam que o valor da autodeterminação é tão evidente que não requer nenhuma argumentação adicional. Permitir aos indivíduos autodeterminarem-se é a única maneira de os respeitar enquanto pessoas morais de parte inteira. Recusar-lhes o direito à autodeterminação equivale a tratá-los como crianças ou animais mais do que como membros de parte inteira da comunidade”.

Face à força ideológica de tais pressupostos, a crítica comunitária estrutura a argumentação a partir de várias instâncias de contestação:

No plano **antropológico**, a crítica comunitária denuncia aquilo que

na concepção liberal da autonomia é o desenraizamento dos indivíduos, do “moi desengagé”, segundo a concepção de Sandel (In BERTEN e Al) e que significa um eu sem enquadramento cultural e sem identidade de pertença.

Dum ponto de vista comunitário, as histórias, as biografias, as experiências sociais criam diferenças de ordem moral cultural e não apenas psicológica ou idiossincrática.

Por isso considera CH. TAYLOR (1998) que a autonomia e autodeterminação deve inscrever-se num quadro social e cultural dotado de consistência. Por isso a preservação dum meio favorável à autodeterminação supõe um efectivo apoio do Estado, muito para lá dos critérios económicos, porque estão em causa bens culturais. O caso da preservação e do apoio às línguas minoritárias constitui um bom exemplo de cultura da autonomia e de autodeterminação das comunidades¹³⁸.

No plano moral e sociológico, os pensadores desta área defendem que uma comunidade não é apenas uma associação de indivíduos. Enquanto que a associação pressupõe uma escolha activa de pertença determinada pela necessidade de acesso a bens que se desejam ter (bens de troca), na comunidade, as relações não são relações deliberadamente assumidas como voluntárias, mas uma forma de ligação que se descobre como integrante da identidade. A concepção que preside ao entendimento deste tipo de relações não é instrumental, mas sentimental e emocional. Michael Sandel designa-a como uma concepção constitutiva e identificativa.

O argumento cívico e político: o argumento da corrente liberal em defesa da neutralidade axiológica e anti-perfeccionista do Estado em consequência da ausência de consenso sobre os critérios que enformam a ideia de bem comum não é reconhecida pelos opositores comunitaristas que tendem justamente, a acusar esta perspectiva de fomentar uma sociedade de indiferença, apenas preocupada com o culto dos interesses privados.

O sentido do bem comum constitui, assim, uma referência indispensável à definição de critérios legítimos que façam mover o Estado

¹³⁸ - Viria aqui a propósito invocar um conjunto de entrevistas que estão ainda por explorar, mas que, mesmo a uma leitura rasante, revelam que as escolas não são apenas estabelecimentos, como a linguagem oficial tende a chamar-lhes, mas espaços significativos, criadores de estilos de vida, relações de inscrição em projectos pessoais e sociais e redes de solidariedade que dão relevância ao quotidiano.

em favor de uma causa com exclusão de outras, o que evidentemente pressupõe a necessidade de um novo contrato social. Conforme declara Ch. Taylor (in FORQUIN: 123) “os cidadãos não se identificarão com o Estado, nem aceitarão as suas exigências como legítimas se não reconhecerem uma “forma de vida comum” como um bem soberano, de maneira que o seu desenvolvimento e a sua estabilidade lhes apareçam como um valor em si e não apenas como um meio de realizar as suas próprias concepções individuais de bem, nem como simples soma aritmética destas”.

A questão do bem comum é, seguramente, uma daquelas que mais querelas suscita no plano da discussão entre as duas correntes em presença. Questão particularmente acesa no plano da escola que para certas correntes, não necessariamente liberais, assumem que o bem comum da escola republicana era também o “mal comum” dissimulado sob a retórica da igualdade formal. Algumas destas críticas tendem a ser reconhecidas através de fórmulas oriundas do campo “managerial” com reforço das soluções de desconcentração político-administrativa ou implementando medidas de conteúdo e lógicas locais sob a forma algo problemática de comunidade educativa. Requereria alguma disponibilidade temporal a análise desta fórmula, tal a carga semântica potencial que veicula. A frequência com que o termo vem sendo invocado, a sua associação com a comunidade escolar, que sugere ora uma complementaridade, ora uma equivalência não pode deixar de desafiar os analistas das questões educativas.

Não deixa de ser revelador duma certa estratégia reabilitadora da lógica comunitária o apelo frequente a essa terminologia em contextos que, contraditoriamente, sugerem a sua mobilização em sentido oposto. Não faltam exemplos: a comunidade educativa é invocada para justificar a excelência dos “rankings”; a comunidade educativa é igualmente invocada para definir estratégias de denúncia de outras escolas da mesma zona (porque não da mesma “comunidade” educativa?)

5.2 – A “comunidade educativa”: no princípio era o verbo?

A infiltração (pelo menos semântica) do mundo da comunidade educativa por lógicas que emergem directamente das orientações liberais é uma boa causa para pensar a evolução do sistema escolar num contexto em que as formas de pensamento e acção são cada vez mais intercondicionadas,

o que explica, por um lado, as dificuldades de estabelecer juízos meramente especulativos e, por outro, a necessidade de encontrar novas categorias de análise que revelem novos jogos sociais e políticos.

Uma última questão que emerge desta discussão entre comunitaristas e neoliberais. Prende-se com o fenómeno da participação e da autonomia. Estes conceitos, desvinculados das suas condições reais de uso, pouco sentido farão. Mas, à sua simples evocação fonética, ocorre-nos a todos a sua pertença ao mundo da gestão e da administração escolares num contexto de modernização das modalidades de governo do sistema educativo como alternativa à pesada imobilidade do Estado central.

Em termos de crise dos referentes susceptíveis de contribuir para a definição do bem comum que legitime e justifique a acção individual e colectiva, não se hesita em reconhecer naquelas duas matrizes semânticas da participação e da autonomia o princípio indutor duma nova gramática da acção local da escola que dê sentido ao território educativo como uma nova comunidade. A escola seria o embrião duma nova cultura, articulando o local e o global, isto é, promovendo a síntese do que caracteriza uma visão comunitarista em torno da experiência e da afectividade local com aquilo que exprime o sentido do neoliberalismo: a racionalidade, a rentabilidade e a eficácia segundo padrões globalizados. Assim, talvez ganhem um sentido menos equívoco os termos “participação e autonomia”: - o primeiro exprimiria as modalidades de acção com base no espírito de pertença e nos interesses matriciais do lugar; e o segundo ganharia relevo ao serviço dum processo de envolvimento na construção de parcerias capazes de assegurar a viabilização material do projecto. Afinal, é bom ter presente que a autonomia é, fundamentalmente, um instrumento de responsabilização local.

Não se tem dúvida de que esta leitura é arriscada: por um lado, ela enfatiza uma possibilidade teórica de compatibilizar, em alguns aspectos, as velhas crispações do neo-liberalismo e do comunitarismo, segundo uma retórica eminentemente estratégica, o que não pode deixar de perverter um e outro, mas, por outro lado, numa óptica mais conforme com o pós-estruturalismo, ela admite que, no plano da acção e da reflexão, a dialectização a caminho de uma nova identidade (plural e conflitual) do bem comum é possível. A escola, como comunidade, será então mais que o estabelecimento onde se desenvolve o sistema educativo, será o espaço

onde o local e o global se dão a conhecer através do reconhecimento mútuo. Autonomia e participação não representariam universos de sentido divergente (vinculado o primeiro ao neoliberalismo, o segundo ao comunitarismo), mas processos complementares. O que é, todavia, decisivo dessa possibilidade é o tipo de cultura em acção e aqui não há lugar para grandes ilusões nos tempos que correm.

Segundo os resultados ainda provisórios dum inquérito realizado no âmbito do Projecto JOVALES, a que já me referi e que auscultou uma larga amostra da população do secundário, um número assustador de estudantes não conhece, nem sabe o que são os órgãos de gestão da sua escola. E quanto à participação, há um reduzido número deles que apenas acompanha os problemas da própria turma. A razão mais invocada é a de que não há tempo. E isso dá que pensar no tempo dos rankings.

Bibliografia

- BALLION, R. (1998): *La démocratie au lycée*. Paris : EFS Éditeur
- BERTEN, A e AI (1997): *Libéraux et Communistes*. Paris: PUF.
- DUBET, F. E D. MARTUCCELLI, (1998): *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Éditions du Seuil.
- CHARLOT, B. (1999): *Rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos.
- FORQUIN, J.-Claude (2003): "La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation". In *Révue Française de Pédagogie*. Nº 143. Abr.Mai/Jun.
- LABAREE, (D. F. (1992): "Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to a Professionalize Teaching". *Harvard Educational Review*, Vol 62, nº 2.
- MATOS, M. (1999). *Teorias e Práticas de Formação – Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- PAIS, J. MACHADO (1998): "Da Escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?", In Cabral, M. Vilaverde e Pais Machado, J. (Coord. de) *Jovens Portugueses de Hoje. Resultados do Inquérito de 1997*. Oeiras: Celta Editora.
- TAYLOR, Ch (998): *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris: Seuil
- VAN ZANTEN, Agnès (2000): "Un libéralisme éducatif sans frontières?". Van Zanten, Agnès (Dir. de): *L'École – l'état des savoirs*. Paris. Éditions la Découverte et Syros