

# Entrevista

*Interview*

STEPHEN BALL is the Karl Mannheim Professor of Sociology of Education at the Institute of Education, London University. He was previously Professor of Sociology of Education and Director of the Centre for Public Policy Research, Kings College, at the same university. He is an Academician of the Academy of Social Sciences and Editor of the Journal Education Policy. He has a large and prolific academic production and his work has focused in particular on education markets and the theorization of policy. In one of his book (Education Reform) he states that his work is based on different theoretical perspectives such as critical policy analysis, post-structuralism and critical ethnography. Among his book are Bechside Comprehensive: a case study of secondary schooling (1981), The micropolitics of the school: towards a theory of school organization (1987) Educational reform: a critical and post-structural approach (1994), Market choice and equity (1995, with Sharon Gewirtz and Richard Bowe) Choice, Pathway and transitions post-16 (2000, with Meg Maguire and Sheila Macrae) and Class strategies and the education market (2003)

---

Lucíola Licínio de C.P. Santos\* \*\*

## Stephen Ball e a educação

Stephen Ball ocupa a cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Nesta mesma universidade, foi diretor do Centro de Pesquisa em Políticas Públicas do King's College. É membro da Academia de Ciências Sociais e editor da revista *Política da Educação*. Apresenta vasta e fér-

\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.  
e-mail: luciola@fae.ufmg.br

\*\* Debatendo com Lucíola Licínio de C.P. Santos, em entrevista a ela concedida em março de 2004, durante seu Pós-Doutorado, realizado na School of Educational Foundations and Policy Studies do Institute of Education, University of London.

til produção acadêmica,<sup>1</sup> recentemente focando seu trabalho nas políticas públicas e nos mercados educacionais.

Pode-se dizer que o trabalho de Ball é alimentado por diferentes perspectivas de análise teórica, o que está bem sintetizado em um de seus livros, *Education reform*,<sup>2</sup> no qual ele explica que trabalha com uma análise social crítica, com o pós-estruturalismo e com a etnografia crítica. Neste livro, Ball afirma que um analista crítico deve se arriscar, usar a imaginação e ser reflexivo. Para ele, "este trabalho exige modéstia, desejo pela incerteza e uma relutância em saltar para um fechamento analítico". Dessa forma, a análise crítica pressupõe uma abertura de perspectiva teórica, não se restringindo ao uso de uma única ou grande teoria.

Utiliza-se da tradição pós-estruturalista porque trabalha com discursos e texto, analisando o papel que jogam na constituição de instituições e de bens culturais. No entanto, confessa ter alguma ambivalência em relação a determinadas versões do pós-estruturalismo, porque se sente comprometido com certas idéias da modernidade. Para trabalhar na perspectiva crítica, utiliza procedimentos analíticos da etnografia. Nessa tradição, trabalha com as vozes de diferentes grupos – oprimidos e em desvantagem social –, acessando ainda vozes de autoridade e de influência. Seus atores têm uma voz perpassada pelas imposições, pelos limites e pelas contradições do contexto econômico, social e cultural.

O que mais chama atenção no trabalho de Ball é a habilidade em transitar de macro-realidades para micro-situações. O autor trabalha com o discurso dos atores sociais, deixando aflorar seus desejos, angústias e inquietações, tornando claras

<sup>1</sup> Stephen Ball é autor de vários artigos e livros. Entre seus livros, destacam-se: *Bechside Comprehensive: a case study of secondary schooling* (1981), *The micropolitics of the school: towards a theory of school organization* (1987), *Educational reform: a critical and post-structural approach* (1994), *Market choice and equity* (1995, com Sharon Gewirtz e Richard Bowe), *Choice, pathway and transitions post-16* (2000, com Meg Maguire e Sheila Macrae) e *Class strategies and the education market* (2003).

<sup>2</sup> *Educational reform: a critical and post-structural approach*, publicado pela Open University Press, em 1994.

as relações entre os valores, comportamentos e sentimentos desses sujeitos e as condições concretas em que se materializam. Pode ser citado como exemplo um de seus artigos, em que focaliza como os pais tomam decisões a respeito dos locais em que deixam os filhos pequenos enquanto trabalham.<sup>3</sup> Nesse artigo, ficam evidenciados os conflitos que as mães têm ao delegar seu papel a outra pessoa ou a uma instituição. Ficam bem expressos seus sentimentos conflitantes – culpa e desejo de independência para si mesma e para os filhos –, e como elas negociam no mercado, buscando maximizar os ganhos e acomodar sentimentos indesejados. Ficam também claros os limites impostos pela precariedade das políticas públicas nesse campo e o papel do setor privado, que se configura em opções limitadas para essas mães. É nessa trama em que sujeitos situados expressam sentimentos e aspirações que se pode perceber como as ações das pessoas são resultado da realidade em que se inscrevem, ao mesmo tempo em que a influenciam.

Para conhecer melhor Stephen Ball, segue-se entrevista na qual procura-se abordar questões de interesse dos educadores brasileiros.

---

## Entrevista com Stephen Ball

**Grande número de artigos no campo educacional tem criticado as políticas educacionais inglesas, argumentando que estão baseadas em uma visão mercantilista da educação. Na sua opinião, quais são as conseqüências de tais políticas para os estudantes do curso primário e secundário (ensino básico), e para o trabalho dos professores?**

As políticas voltadas para a mercantilização da educação mudam o sentido do que significa ser educado. Elas deslocam os contextos e os conheci-

---

<sup>3</sup> Trata-se do artigo intitulado "A market in love? Choosing pré-school childcare British Educational Research Journal, v. 27, n.5, 2001, p. 633-651.

mentos educacionais em direção ao terreno de bens de consumo. Ao mesmo tempo, no meu ponto de vista, introduzem um grau de superficialidade na aprendizagem que vai além de tudo o que já tenha ocorrido antes. Tais políticas vêem os estudantes como quem deva ser colocado sob pressão para melhorar seu desempenho, a fim de contribuir para que as instituições a que pertencem tenham boa posição no mercado. Nesse sentido, as formas de conhecimento e as abordagens pedagógicas focalizam mais o desempenho e os resultados do que o próprio processo de aprendizagem. Este, para mim, é um foco limitado e estreito, pois o que se torna importante na educação escolar é o que pode ser demonstrado e mensurado em termos de desempenho. Assim, coisas cujos resultados não são tão visíveis, como valores, sensibilidades, relações sociais e cidadania, tornam-se menos importantes, ficando à margem do currículo escolar. Em outro sentido, também os estudantes são afetados de outra forma e diferentemente. Uma delas é que, pelo uso de informação sobre os estudantes, pode-se concluir que alguns estão sendo mais bem-assistidos do que outros. De fato, alguns estudantes podem provavelmente contribuir melhor para os resultados das medidas do que outros. No entanto, na população estudantil, a distribuição de esforço tem diferentes tipos de retornos em termos de conhecimento. Ocorre também uma distorção das políticas em direção a certos estudantes e em detrimento de outros e, em sentido mais geral, há a mercantilização do estudante. Esse tipo de coisa pode ser vista em diferentes países do globo, em que os estudantes são classificados, no processo de recrutamento no mercado, de acordo com seu desempenho. De um lado, estudantes com bom desempenho são muito valorizados no mercado escolar. Por outro, estudantes com dificuldades de aprendizagem ou comportamento, que dificilmente poderiam contribuir de maneira fácil para o desempenho da escola, têm baixo valor no mercado educacional, tanto no Reino Unido quanto nos EUA, na Austrália e no Chile, por exemplo. No que se refere aos professores, há um efeito paralelo, uma vez que o trabalho do professor passa a ser reorientado pelo mercado. É esperado que os professores organizem e dirijam seu trabalho em função dos indicadores de resultados, que possam mostrar o bom desempenho da sua instituição. Dessa forma, passam a ser julgados em termos de sua contribuição na ampliação do valor de mercado da instituição a que pertencem. Esses julgamentos, em muitos casos, têm sido estendidos ao mercado interno que se desenvolve nas escolas, mudando as formas como os professores são avaliados e valorizados. De maneira crescente, os professores estão submetidos ao moni-

toramento, à vigilância, ao julgamento e às comparações realizadas pelo sistema de mercado das escolas. Há pouca oportunidade e espaço em tais sistemas para eles perceberem ou debaterem sobre seus valores, que ficam à margem no sistema de mercado escolar, no qual tem importância apenas o que funciona para a instituição. Qualquer coisa a mais é apenas retórica.

**Em um de seus artigos,<sup>4</sup> o senhor analisa as conseqüências da introdução do conceito de performatividade na educação. Como este conceito vem criando uma nova cultura na universidade?**

A resposta a esta questão é uma extensão do que eu já disse. Performatividade tem um efeito insidioso na natureza do trabalho profissional. Performatividade age em retroação sobre a prática para reorientá-la em direção a determinados resultados e valores. Isso é mais evidente onde a performatividade”toma o desempenho como alvo central. O governo inglês tem colocado metas centrais para a educação, que se constituem em tipo de sistema que orienta a prática em direção a certas atividades, sem necessidade de mudanças internas. Também, com o tempo, por meio das formas de financiamento, são alcançados os resultados desejados. Agora, na Inglaterra, nas universidades e nos departamentos, temos um sistema de avaliação de pesquisa, para obtenção de financiamento, baseado em resultados de vários tipos, como, por exemplo, o número de estudantes e o número e o tipo de bolsas que as pesquisas atraem. As demandas para esta performatividade têm efeitos na prática da instituição, do departamento e dos indivíduos, distorcendo o fazer acadêmico. Os professores são levados a elaborar projetos que tenham grande possibilidade de ser financiados em função dos resultados que prometem alcançar. Há também aceleração na produção de trabalhos acadêmicos. Um editor, discutindo esta questão, em um encontro público, identificou esse tipo de experiência como uma atividade semelhante a “fatiar salame” (*salami slicing*). Nesse sentido, o que previamente era considerado trabalho, é agora apresentado como dois ou três, dividindo as idéias

---

<sup>4</sup> Trata-se do artigo intitulado *Performativities and fabrication in the education: towards the performative society*, publicado no livro organizado por Denis Gleeson e Chris Husbands, intitulado *The performing school – managing, teaching, learning in a performance culture*, editado em Londres e em Nova York pela Routledge Falmer, em 2001.

em pequenos pedaços, multiplicando, assim, a produção. Estes são efeitos insidiosos e há também efeitos nas relações sociais entre acadêmicos. De forma crescente, somos encorajados a valorizar as pessoas que contribuem para o melhor desempenho das instituições. Passamos a avaliar nossos colegas não por suas idéias ou por seu trabalho pessoal, ou pelos seus conhecimentos, mas pela produção. A quantificação do trabalho acadêmico tem provocado mudanças em nossa forma de trabalhar, por meio da maneira como disciplinamos a nós mesmos e a nossa produtividade. Cria-se um sentimento de culpa. Muda a forma como pensamos sobre nós mesmos, como falamos sobre nós e como nos apresentamos. Há mudanças profundas em nossa prática e em nossa linguagem. Sentimos culpa e desejo ao realizar determinado tipo de esforço. Enfim, é algo que também funciona de dentro para fora e de maneira que as pessoas não conseguem reconhecer.

**O senhor tem criticado, entre outras coisas, a forma como a participação dos pais vem ocorrendo nos colegiados das escolas. Sendo essa participação parte da agenda política do governo, quais são os problemas mais importantes decorrentes da implementação dessa política?**

Esse problema está estreitamente relacionado com a idéia da escolha como sendo atividade individual. Os pais são encorajados a participar e isso pode ocorrer de diferentes formas, como, por exemplo, por meio do envolvimento na aprendizagem dos filhos, o que tem sido muito enfatizado. Os pais são envolvidos na aprendizagem dos filhos, devendo assegurar suporte para atividades como o dever de casa. Cada vez se delega mais responsabilidade aos pais, o que se estende agora a penalidades aplicadas aos pais pelo fato de crianças e adolescentes abandonarem as escolas. Os pais podem ter que prestar contas na justiça pelo não-comparecimento ou mesmo pelo comportamento desordeiro dos filhos na escola. Nesse contexto, supõe-se que os pais não estejam agindo para prevenir a evasão ou o abandono da escola pelos filhos. Desse modo, uma forma de participação está nessa responsabilidade individualizada que é hoje requerida dos pais em relação aos filhos. Isso pode ser visto como parte de uma mudança mais geral, de caráter neoliberal, o que Nicholas Rose chama de "responsabilização". De forma crescente, no pós-estado do bem-estar, o indi-

víduo, ou a família, é responsabilizado por decisões-chave e pelo acesso a determinados serviços, como saúde e educação (outrora de responsabilidade do poder público) para os filhos e outros membros da família. É esperado que ajam com prudência, considerando os riscos e os problemas que suas decisões possam acarretar para a família. Não estou sugerindo que isso seja necessariamente algo ruim. Estou enfatizando que são mudanças na natureza da relação entre os pais e o setor público, entre as famílias e sistema político. Em relação aos tipos de participação, observa-se que a participação no processo de tomada de decisões tem sido focalizada de maneira estreita. Grande parte da participação dos pais é vista em termos das habilidades que possuem e com que possam contribuir para o funcionamento da instituição, como, por exemplo, a habilidade em lidar com finanças. Não se valoriza e nem se dá espaço para debates envolvendo os pais em torno de questões como os objetivos e propósitos da educação, políticas de currículo, a organização da escola ou a ênfase em desempenho ou outros aspectos da experiência escolar dos alunos. É muito mais um papel que está relacionado ou reduzido à implementação. Há, portanto, uma definição limitada de participação, como parte da mudança e da legalização do conceito de responsabilidade. O uso das habilidades dos pais é muito instrumental, não se relacionando realmente ao processo de democratização da escola. Constituem-se, muito mais, em relações instrumentais, individualizadas, limitadas e utilitárias.

Em 2003, o senhor publicou um livro sobre classes médias e educação,<sup>5</sup> no qual se percebe a crítica em relação às estratégias que as classes médias utilizam para conseguir melhor educação para os filhos. Como se fundamenta essa crítica?

Enquanto algumas pessoas vêem em meu livro uma crítica às classes médias, outros reconhecem que procurei ser solidário com as preocupações que essas classes têm com o bem-estar de famílias e filhos. Pessoalmente, não tenho nada contra os pais fazerem o máximo pelos filhos. O que me preocupa são os efeitos disso, ou seja, que as preocupações com os interesses das crian-

<sup>5</sup> O livro se intitula *Class strategies and educational market – the middle classes and social advantage* e foi publicado em Londres pela Routledge Falmer, em 2003.



ças levem a negligenciar os interesses de todas as crianças em relação ao uso dos bens públicos. O que me preocupa é a crescente ênfase em colocar a família em primeiro lugar, ser responsável por sua família sem se preocupar com as conseqüências que suas ações trazem para outras crianças ou para toda a escola ou para o sistema educacional como um todo. Meu argumento é que as mudanças que estão ocorrendo em direção ao mercado, aos processos de escolha, às hierarquias, às diferenciações no interior das escolas e a ênfase em desempenho têm como resultado um sistema bem sintonizado com os interesses das classes médias, ao legitimar suas estratégias individuais, vantagens sociais e seu interesse em exclusividade. O sistema educacional favorece as classes médias e possibilita o uso efetivo de seu capital social, cultural e financeiro. No entanto, meu objetivo não é fazer uma crítica às classes médias, mas fazê-la às políticas e às possibilidades que as políticas criam para certos grupos conseguirem vantagens sociais – este é meu ponto-chave. Podemos perceber que, tanto em nível local quanto global, as pessoas das classes médias estão muito ansiosas e isso pode ser visto em diferentes países do mundo. As classes médias enfrentam problemas econômicos diante da retração do seu mercado de trabalho em decorrência, entre outros, da redução de profissionais para o setor público e de cargos de gerência nas corporações multinacionais. A segurança que as classes médias tinham em algumas décadas passadas está severamente enfraquecida. Elas agora estão, de forma crescente, preocupadas com o futuro dos filhos. Muito dessa ansiedade está focalizada em assegurar que os filhos tenham a melhor educação e, em muitos casos, melhor educação que os outros. Contudo, também mostro que esta questão é tratada de maneira diferente pelas diversas frações da classe média. Há claramente famílias das classes médias que têm compromisso social em relação à utilização dos bens públicos e tomam decisões sobre a educação dos filhos considerando esta questão. Não se podem tomar as classes médias como algo unitário.

**O senhor acha que as famílias da classe operária têm desenvolvido algum tipo de estratégia para melhorar as chances educacionais dos filhos?**

Há um problema com análise de classes envolvendo categorias, há dificuldade em classificar alguém como pertencente à classe média ou à classe

operária. Há famílias de classe operária que têm aspirações bem altas para seus filhos, que não diferem dos valores das famílias das classes médias, que abordei em meu livro. São famílias de classe operária com nível elevado de aspiração e cujas perspectivas estão mais próximas das classes médias. Seria errado ver as famílias de classe operária como deficientes em aspirações. O fato é que essa classe está operando em uma cultura de necessidade. Todas as suas aspirações e possibilidades estão limitadas em termos de recursos de tempo e financeiros. Por exemplo, para se locomover na cidade, para ser educado em outro lugar longe de casa, depende de gastos com transporte e da organização do tempo para cumprir os horários. As condições de trabalho da classe operária não permitem isso, pois dispõem de tempos fixos e salários baixos. As aspirações têm que ser colocadas dentro da cultura da necessidade. Penso que, tanto os aspectos materiais quanto as aspirações devam ser levados em conta. A primeira questão seria saber se essas famílias dispõem do mesmo tipo de capital e de recursos para realizar essas aspirações. Em pesquisa anterior em que estive envolvido, sugerimos que, necessariamente, essas famílias não têm o mesmo nível de recursos e nem os mesmos tipos de capital. Portanto, podem, talvez, ter um nível de aspiração que não tem condições concretas para ser realizado. Há famílias de classe operária que poderíamos chamar de “classe operária tradicional”, com diferente ontologia de classe. Na minha análise das famílias das classes médias, tentei identificar as características específicas da ontologia dessa classe – a visão que tem do mundo, a maneira como pensa que o mundo funciona, as maneiras como se relaciona com o mundo, que se conecta com e no seu interior. De novo, em nossa pesquisa anterior com algumas famílias de classe operária, encontramos uma diferente perspectiva, cujo ponto fulcral é a idéia de fatalismo. Por um lado, central para a ontologia das classes médias é a idéia da possibilidade de alcançar suas aspirações por meio do esforço, da energia. É a idéia de como o sujeito se constitui, o *liberal self*, um *self* que é construído por meio das escolhas, é muito mais um conceito de classe, um conceito de *self* das classes médias. Por outro lado, central para a ontologia da classe operária é a idéia de que acontecem coisas que estão além de seu controle ou de que coisas acontecem de acordo com possibilidades predeterminadas. Nas entrevistas feitas com pais de classe operária, muitos queriam que os filhos tivessem sucesso educacional. Contudo, consideravam que isso dependeria da inteligência da criança, do seu esforço. Para eles, há pouco que possam

fazer ou que a escola possa fazer para modificar isso. Assim, não tem tanta importância a escola para a qual enviam os filhos, mas há também outras razões envolvidas na escolha. Preferem as escolas que fazem parte de sua comunidade; frequentadas por pessoas que conhecem, parentes, amigos e vizinhos. Assim, a escolha da escola dos filhos é mais uma escolha social, enraizada na comunidade, em vez de ser uma escolha que se apresente como instrumento melhor para os filhos alcançarem algo diferente – a continuidade em vez da mudança. Acreditam que não podem interferir no inevitável. Esta é a forma como a classe operária mais tradicional pensa sobre os filhos. Desejam que sejam felizes e que tenham sucesso, mas não têm recursos e nem inclinação para interferir tão dramaticamente, como fazem os pais das crianças das classes médias. No entanto, penso que essas questões merecem mais pesquisa.

Quando é proposto um currículo escolar mais próximo das experiências das camadas populares, há o perigo de ele ser acusado de estar reduzindo as oportunidades educacionais desse grupo. Quando um currículo mais acadêmico é proposto, corre-se o risco de ser acusado de ser inacessível às crianças das camadas populares, provocando o insucesso escolar desse grupo. Como superar esse dilema?

Essa é uma questão difícil, mas uma das dificuldades é gerada pela forma como é colocado o problema. É questionável, em muitos casos, esse tipo de polarização, baseada em binarismos, como, por exemplo, conhecimento acadêmico e conhecimento profissional. Se você pensa sobre a aprendizagem, sobre o que significa aprender, esses binarismos são superados. Penso que a questão-chave não está na seleção de conhecimento, estando mais relacionada com o modo de aprender, no engajamento entre o professor e o aluno e entre os alunos. Houve algumas experiências muito interessantes de ensino nos anos de 1960 e 70, por exemplo, no ensino escolar de Geografia e de História, que buscavam criar uma visão de conhecimento na perspectiva do aprendiz, baseada em maneiras de aprender, e não em formas de conhecimento. Grande parte dessas experiências foi destruída pelas reformas do final dos 80, que voltaram para uma versão mais tradicional de currículo

como política de conhecimento. Perdemos e interrompemos, assim, algumas oportunidades muito interessantes que as experiências estavam criando. Em resumo, penso que essa questão é superada quando focalizarmos nossas preocupações na aprendizagem, em vez de focalizá-la no conhecimento.

Hoje, no cenário educacional brasileiro, destacam-se duas abordagens no campo das políticas educacionais. Uma delas se aproxima dos princípios da *comprehensive school*<sup>6</sup> e a outra está mais próxima de uma visão que relaciona a educação ao mercado. Em seu ponto de vista, quais são os problemas de ambas as propostas?

A *comprehensive school* está relacionada a um conjunto mais amplo de propósitos sociais. De certa forma, coloca uma carga pesada sobre a educação. No meu país, esse termo (*comprehensive*) é usado no sentido de uma educação que quebre as barreiras entre os grupos sociais, colocando estudantes com diferentes desempenhos em uma mesma instituição, de modo que todos possam aprender juntos. Há diferentes versões desse conceito, enquanto algumas são mais radicais, buscando apagar as diferenças de classe, outras se apresentam como versões menos radicais, estando mais relacionadas à tolerância, buscando aumentar a tolerância em relação às diferenças de conhecimento entre os grupos. Atrás dessa proposta, está a idéia de que a educação contribui para desenvolver formas de sociabilidade importantes e, em sentido geral, contribui para a cidadania. Penso que o mercado opera em sentido oposto. Ele recua frente a qualquer tipo de prática social ou de propósito planejado para a educação, pois isso é visto como anátema. Não há propósitos sociais envolvidos na educação, pois a expectativa é que ela proporcione apenas retorno individual ou para a família. No final, essa concepção de educação contribui para a desorganização social, para a constituição de hierarquias e de diferenciação, provocando alienação dos grupos em desvantagem. Contudo, indiretamente, tem efeitos sociais. Hoje temos

<sup>6</sup> *Comprehensive school* corresponde à idéia de uma escola com amplo programa para crianças com diferentes habilidades, podendo ser entendida como uma escola inclusiva. Esse tipo de escola foi criado na Inglaterra para substituir o sistema tripartite, em que as crianças com 11 anos eram testadas e encaminhadas para diferentes tipos de escolas secundárias, de acordo com seu desempenho. As escolas eram diferenciadas, havendo as que ofereciam ensino mais acadêmico e outras que se voltavam para um ensino de natureza mais profissional.

crescente número de jovens alienados que deixam a escola e vão para as ruas, criando toda sorte de problemas, se envolvendo com a criminalidade e com drogas. Isso afeta a todos nós e muda a natureza da sociedade. Por um lado, o sistema de mercado reduz os propósitos sociais da educação e, por outro, tem enormes conseqüências para toda a sociedade. Por exemplo, reflete-se na forma como nossos impostos são gastos. É uma grande ingenuidade pensar que com essas políticas se está economizando dinheiro, pois em várias outras áreas cresce o gasto público, por exemplo, no combate à criminalidade. Nunca houve tanta gente na prisão como agora em nosso país. Em síntese, a educação *comprehensive* produz efetivo clima social, enquanto o sistema de mercado cria o oposto. Todo mundo é visto de acordo com suas próprias possibilidades, os resultados são mais importantes, os interesses individuais é que contam.

**Qual a razão para a crítica dos educadores conservadores e progressistas em relação à educação *comprehensive*, que foi exportada para vários países como uma educação democrática e inclusiva?**

A crítica da direita se deve ao fato de a educação *comprehensive* desafiar a exclusividade do acesso à educação. Deve-se também ao fato de esta proposta se constituir em uma forma de engenharia social que busca mudar a sociedade por meio da educação. Esse projeto é visto como inaceitável, como papel inapropriado para a educação. A crítica dos progressistas é a antítese desta. Os conservadores criticam o fato de a escola estar tentando fazer muitas coisas e os progressistas criticam o fato de ela não estar fazendo o suficiente. Estes últimos criticam, ainda, a educação *comprehensive* por deixar permanecer em seu interior práticas relacionadas a tradições de escolarização anteriores a ela. Nesse sentido, não é suficientemente radical. Havia debates neste país, nos quais estive envolvido, como, por exemplo, a discussão sobre processos de enturmação. Discutia-se a necessidade de se superar a organização das classes na escola de acordo com o desempenho dos alunos (classes homogêneas) e se defendia a proposta de as classes serem heterogêneas (*mixed abilities*). Há argumentos de que somente uma escola baseada em classes heterogêneas seria realmente *comprehensive*. De fato, as escolas mudaram nessa direção nos anos de 1970 e 80, porém, com as reformas do

final dos 80,<sup>7</sup> voltaram atrás, organizando classes por desempenho (classes homogêneas). Com a educação *comprehensive* também houve mudanças no currículo. A esquerda criticava o fato de o currículo tradicionalmente ter sido organizado ao redor de conteúdos bem-delimitados, apresentando fortes fronteiras entre eles. Criticava-se também as formas como eram trabalhados os conhecimentos e as maneiras de se aprender, além do papel do professor. Na minha opinião, uma visão sobre esse problema era de que essa proposta era muito radical, buscando mudar muita coisa, enquanto a outra visão era de que ela não era radical o suficiente ou não estivesse mudando o suficiente. As críticas à educação *comprehensive* oscilavam entre essas duas posições e esse tipo de educação foi condenada neste país, pela esquerda e pela direita, antes de realmente começar. As críticas da direita apareceram quando apenas uma minoria de escolas havia aderido ao projeto de educação *comprehensive*, e quando praticamente nenhuma delas tinha tido tempo para formar estudantes dentro da proposta. Na primeira metade dos anos 70, foi orquestrada uma campanha contra a escola *comprehensive* pelos grupos de pressão de direita, especialmente uma série de documentos governamentais (*Black papers*) rotularam o *Comprehensivism* como um fracasso e como responsável por uma série de males educacionais e sociais. Uma crítica baseada em mitos, em coisas que ainda não haviam acontecido. O período de maior crescimento da educação *comprehensive* foi de 70 a 74. Assim, na maioria das escolas, somente no final dos anos 70, havia estudantes que tinham cursado os cinco anos de escola secundária dentro da proposta. Contudo, antes disso, ela já estava sendo condenada. Condenação que não estava baseada em dados, mas em posição política, imaginação, medo e desinformação, o que é outra história que precisa ser escrita.

**Como o senhor explica o fato de as políticas educacionais do governo trabalhista estarem ampliando as políticas anteriores do partido conservador?**

Claramente, o governo trabalhista, em vários aspectos, implementou muito das políticas existentes. Especificamente, se desvencilhou de uma série de coisas, como o esquema de lugares assistidos, de vale nacional de creches.

<sup>7</sup> Reformas ocorridas durante o governo de Margaret Thatcher.

Basicamente, permaneceu a estrutura criada pelos conservadores – escolha baseada no mercado, o currículo nacional, os sistemas de inspeção e de avaliação e o sistema de financiamento, essas coisas não foram muito mudadas, mas outras foram adicionadas. Penso que temos, neste país, um sistema que é sinônimo de hiper-regulação. Temos mecanismos de regulação de todos os tipos possíveis, atuando juntos e sedimentados uns sobre os outros. Assim, temos o currículo nacional, políticas específicas de currículo, como a alfabetização nacional, processos de escolha de acordo com o mercado, competição entre escolas, políticas de colaboração e de aprendizagem entre elas. Dessa forma, espera-se que as escolas sejam, ao mesmo tempo, competitivas e colaborativas. Temos intenso e poderoso sistema de responsabilização (*accountability*), de indicadores de desempenho, de metas e de inspeção. Temos também esquemas que englobam várias inovações relacionadas à diversidade como as escolas especialistas (*specialist schools*).<sup>8</sup> Temos excesso de políticas e incoerências. Ao mesmo tempo, diferentes coisas são esperadas das escolas. Crescentemente é esperado, por um lado, que elas estejam em conformidade com as normas e, por outro, espera-se que sejam criativas e inovadoras. É dada a elas autonomia e são também fortemente controladas. É esperado que produzam igualdade, mas muitas dessas políticas reforçam ou têm como efeito desigualdades. Assim, temos maciçamente um sistema incoerente, com enorme peso em medidas de desempenho e responsabilização (*accountability*). Penso que o governo está agora começando a perceber que isso chegou a um nível de autoderrota ao colocar ênfase em um sistema que, de forma crescente, tem produzido concentração em preparação para testes e exames, ficando distante da autêntica aprendizagem. Mas eles não sabem como ir adiante. Estão desejosos de tentar qualquer coisa que funcione, mas não há princípios para decidir entre diferentes políticas. Assim, o governo tem nas mãos, e ao mesmo tempo, todas as políticas, alavancas e todos os mecanismos. Em decorrência, as escolas ficam sob grande tensão. Os professores, ao trabalhar de acordo com essas políticas, têm constantemente que mudar, inovar, adaptar-se e acomodar-se. As escolas participam de inúmeras e diferentes formas de financiamento por meio de projetos especiais. Seu financiamento básico é dado pelo número de estudantes que têm. Há também financiamento pelos alunos portadores de necessidades espe-

<sup>8</sup> *Specialist School* são escolas que desenvolvem uma área de excelência, como, por exemplo, esportes, ciências, computação.

ciais. Podem ainda se aplicar outros financiamentos: por ser escola especialista (*specialist school*) ou *leading edge school*<sup>9</sup> ou uma escola da *educational action zones*<sup>10</sup> e por outros projetos especiais.

**O senhor pode dizer aos educadores brasileiros alguma coisa relacionada à experiência que tem tido na educação inglesa, durante as duas últimas décadas?**

Uma coisa que direi, e diria para qualquer outro país, é que a Grã-Bretanha, ou melhor, a Inglaterra (pois muito disto não se aplica ao País de Gales e à Escócia) tornou-se uma espécie de laboratório social de mudança em educação. Vários países enviam pessoas para observar o que está acontecendo na Inglaterra e para aprender. Eu me preocupo com isso. O que gostaria de dizer é que venham e aprendam, mas aprendam com os nossos erros. É aí que uma efetiva aprendizagem poderia ocorrer. Aprendam onde erramos e façam as coisas de forma diferente. Não se deixem levar por idéias que querem ser vendidas e/ou pelas coisas que supostamente funcionam. Olhem mais de perto para o que não funciona e pensem: a) não iremos fazer isto, ou b), de maneira mais inteligente, “por que elas não funcionaram? Esta pode ser uma aprendizagem bem útil.

<sup>9</sup> *Leading Edge School*, anteriormente denominadas Beacon Schools, são escolas que alcançaram alto nível de excelência e por isso recebem financiamento extra para inovar e disseminar práticas de sucesso.

<sup>10</sup> *Educational Action Zones* são escolas em zonas de carência destinadas a superar desvantagens educacionais.