

Contributos para a construção de “narrativas educativas” de esquerda

José Alberto Correia

Resumo:

Este texto pretende contribuir para a construção de narrativas educativas alternativas. Depois de sugerir que os actuais problemas educativos são reedições dos velhos problemas educativos, analisam-se dois destes problemas: a contribuição da educação para a cidadania e a gestão da educação como bem público. Tendo por base o reconhecimento de que a actual crise da escolarização não pode ser superada através de acréscimos de escolarização e procedendo uma crítica do pressuposto de que o mercado poderia assegurar uma gestão mais eficaz e equitativa da educação, elegem-se quatro domínios de intervenção particularmente relevantes para a formulação de tais narrativas.

Palavras-chave:

Cidadania. Educação-Inovações tecnológicas. Tecnologia educacional. Democratização da educação.

Professor na Universidade do Porto, Portugal. Director de CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativa) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Bordeaux II.

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 407-426, jul./dez. 2005
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

Introdução

Numa conferência feita em 1997, Steve Jobs, figura central da Apple, afirmava:

Os problemas da educação não poderão ser resolvidos pelas tecnologias [...] Podemos pôr em *Cd-rom* o conjunto dos conhecimentos, instalar um *site* Internet em cada turma. Nada disto é fundamentalmente nefasto a não ser que contribua para manter a ilusão de que deste modo estamos a resolver o problema da educação. (QUÉBEC, 2000, p. 15).

Jobs não nos esclarece sobre os problemas da educação a que ele se refere. [...] Deixa-nos o encargo de sermos nós a debatê-los sem que este debate seja condicionado por uma retórica onde as decisões educativas legítimas estariam subordinadas a determinismos tecnológicos. Sabemos que não é esta a actual postura dominante dos debates em educação¹.

Nos últimos 30 anos, o campo educativo tem sido, com efeito, estruturado em torno de um conjunto de discursos cuja eloquência depende da utilização indiscriminada de vocábulos como “desafios”, “respostas”, “gerir”, “ter em conta”, “respostas” etc. que, além de “naturalizarem” uma imagem da educação que se pensa exclusivamente em torno de um futuro, que ela já não é capaz de pensar e debater, contribuem também para que as únicas questões legítimas que se podem colocar à educação sejam aquelas que se interrogam sobre as modalidades mais eficientes de se gerir os “recursos educativos”.

Esta definição, aparentemente despolitizada da questão política da educação, tendo hoje uma grande importância retórica, não é, no entanto, nova. A despolitização do político sustentada no pressuposto de que o progresso das tecnologias asseguraria o desenvolvimento de uma simetria comunicacional e, portanto, o desenvolvimento da democracia foi, com efeito, a eterna promessa que acompanhou as “grandes revoluções tecnológicas”.

Foi assim no século XVIII com o desenvolvimento do telégrafo que se anunciou ser o poderoso instrumento de “transmissão das informações e das vontades”, o suporte ao desenvolvimento de “grandes repúblicas democráticas”, superando as objecções colocadas por Rousseau (2001) para quem a democracia estava dependente da proximidade da relação social.

Foi assim também no século XIX com o desenvolvimento da máquina a vapor e da electricidade que prenunciavam a construção de uma “república económica universal” que, sendo administrada pelos grandes industriais e já não governada por um Estado tutelar, se apoiaria no individualismo, na livre concorrência no mercado e na grande sociedade da indústria.

Também neste final do século XX as auto-estradas da informação e o mercado global parecem estar na origem da recriação do mito igualitarista da comunicação simétrica como suporte de uma sociedade pós-industrial que seria inevitavelmente uma sociedade transparente, promotora do desenvolvimento individual e crente de que o livre funcionamento do mercado constitui único dispositivo legítimo capaz de assegurar a igualdade de oportunidades.

Ora, se é legítimo reconhecer-se que as promessas das novas tecnologias tendem a reeditar apenas as promessas não cumpridas noutros contextos históricos marcados por um importante fervor tecnológico, será também legítimo admitir-se que elas não colocam problemas particularmente inéditos ao campo educativo. Os desafios com que se confronta o campo educativo podem ser encarados como uma reedição de velhos desafios e de velhos dilemas que hoje adquirem uma maior importância e pertinência precisamente porque o campo educativo perdeu a sua capacidade de se construir, incorporando no seu processo de construção as dinâmicas reflexivas que lhe permitem tomar opções perante os desafios que lhe são colocados.

Retomaremos, nesse artigo, alguns dos velhos dilemas da educação para os situar no actual contexto de forma a que possamos contribuir para a construção de “narrativas educativas” alternativas de esquerda capazes de reintroduzir uma controvérsia que parece estar definitivamente arredada num campo que, por estar permanentemente atarefado na elaboração de respostas, perdeu a capacidade de formular as perguntas e de se interrogar criticamente.

Dividimos esse texto em duas partes. Na primeira, ocupar-nos-emos da explicitação de alguns referenciais estruturantes da construção de “narrativas educativas de esquerda”, isto é, de narrativas capazes de problematizarem os dilemas que se apresentam como definitivamente resolvidos. Refiro-me às relações entre a escola e a democracia e entre a escola e o ócio. Num segundo momento, procurarei identificar alguns dos domínios particularmente críticos no campo educativo em Portugal e que

merecem, em minha opinião, ser objecto de um debate no interior da esquerda que contribua para uma clarificação crítica que torne visíveis as alternativas que protagonizamos.

Esta abordagem tem por pano de fundo os sinais portadores de futuro que é possível discernir no processo de erosão da escolarização que, obviamente, não é independente da (não)incorporação das Novas Tecnologias no mundo escolar².

A educação e a democracia: da formação para a cidadania à construção da cidade

Nos últimos trinta anos tem-se assistido a um intenso processo de fragilização da ordem escolar que incide tanto nas formas institucionais adoptadas para se garantir a coerência do sistema, como nos instrumentos cognitivos utilizados na escola para ela conhecer e desconhecer o que se passa no seu interior, como ainda nas modalidades através das quais se define a sua contribuição para a manutenção da coesão social.

No plano institucional, o papel do Estado na gestão da escolarização tem sofrido profundas alterações que se traduzem por um reforço do papel avaliador do Estado e um abandono progressivo da sua influência na estruturação de uma escolarização, onde têm adquirido uma importância crescente os interesses privados sejam eles oriundos do mundo empresarial ou de uma indústria de ensino que recorre às potencialidades das Novas Tecnologias para determinar quer o ofício do aluno quer o do professor. Neste domínio, poder-se-ia dizer que a intervenção do Estado é simultaneamente excessiva e deficitária. Deficitária na defesa do interesse público, no combate às desigualdades sociais e na contenção das tendências de subordinação dos saberes escolares à sua utilidade económica ou à sua utilidade para a resolução da chamada questão social, sendo esta definida de forma a que a exclusão social seja dissociada da problemática da injustiça social para ser pensada como uma consequência da “incompetência” das suas principais vítimas. Mas esta intervenção é também excessiva na medida em que se exerce, fundamentalmente, sobre a avaliação dos produtos da escolarização numa lógica onde a utilização indiscriminada de uma retórica que, apoiando-se em vocábulos como autonomia, projecto, qualidade, alternativas ou flexibilização curricular, procura dissimular o processo de hiperculpabilização dos professores, alunos e encarregados de educação pelos fracassos da escolarização.

Esta crise da expressão do interesse público na escola tem sido, por outro lado, acompanhada por uma desagregação dos instrumentos cognitivos que a escola acciona para reconhecer os seres e as dinâmicas sociais produzidas no seu interior. Os estudos sobre o mal-estar ou a solidão profissional dos professores são bem reveladores no que diz respeito aos défices de profecia de uma profissão docente cuja desmobilização subjectiva já não pode ser ocultada nem superada pelos dispositivos de formação profissional contínua que, legitimando-se através do recurso indiscriminado à noção de “necessidade de formação”, têm contribuído para agravar a imagem pública de uma profissão que agora se admite ser exercida por profissionais potencialmente incompetentes. A categoria de aluno que se define como um ser que está na escola para beneficiar da acção desta está em profundo conflito com a categoria do jovem que vai à escola, que gosta de um espaço escolar que lhe permite desenvolver redes de sociabilidade, mas que não adere aos tempos e aos espaços institucionalizados para o acesso a um saber que já não é condição de felicidade e cuja apropriação depende cada vez menos do trabalho na sala de aula do trabalho “extra-escolar”: do trabalho em casa, do comércio das explicações³ ou da indústria do ensino. A noção de plano de estudos ou de currículo escolar já não se reporta a um conjunto de saberes integrados numa cultura humanista, nem é, tão pouco, capaz de dar conta da pluralidade de saberes que circulam no espaço social da escola, bem como dos “modos clandestinos” da sua circulação que recorrem frequentemente quer a “linguagens específicas” dos grupos em torno dos quais os jovens se organizam – betinhos, *drads*, sub-urbanos ou metaleiros – quer aos *chats* disponibilizados pela Internet ou às mensagens dos telemóveis. A gramática escolar parece ser hoje particularmente impermeável à(s) gramática(s) das formas de vida e às relações sociais que estruturam a escola.

Mas a crise da escolarização é também a crise dos modos de definir a contribuição da escola para a coesão social e para a construção da cidadania. Para melhor definirmos os contornos desta crise, interessa tecer algumas considerações preliminares sobre as “narrativas educativas” escolocentricas, para melhor as contrastarmos com alguns dos referenciais alternativos que, em minha opinião, poderão estruturar “narrativas educativas” de esquerda onde a importância já não deriva do facto da escola exercer um papel central no processo educativo, mas pelo facto dela ocupar a sua periferia.

Os “discursos escolocentricos” devem a sua legitimidade à aceitação tácita de um conjunto de pressupostos que não careciam de qualquer justificação argumentada e que hoje estão sujeitos a um processo de erosão particularmente intenso. Referimo-nos, nomeadamente, ao pressuposto de que a escolarização contribui para o desenvolvimento da democracia e da cidadania na medida em que ao assegurar a formação do cidadão democrático, a escola contribuiria inevitavelmente para a manutenção da coesão social das sociedades democráticas, ou seja, o pressuposto de que os acréscimos de escolarização conduzem necessariamente a acréscimos de democracia constitui uma condição imprescindível à “naturalização” da ordem escolar. É também imprescindível à “naturalização” da ordem escolar a ideia de que a formação científica e/ou tecnológica dos futuros cidadãos complementaria a contribuição da escola para a democracia, assegurando a formação de trabalhadores que inevitavelmente iriam contribuir para o desenvolvimento económico e, portanto, para uma eventual democratização do acesso aos bens materiais.

A crença de que os acréscimos de escolarização acarretam directamente acréscimos de democracia e de desenvolvimento económico está na origem de um modo de conceber a definição política da educação onde a questão central é a da igualdade de acesso aos bens escolares. No interior deste paradigma, que designaremos por paradigma da acessibilidade, as disputas incidem sobre a natureza dos dispositivos que se entende que devem assegurar a igualdade de acesso, nomeadamente sobre o papel a desempenhar pelo Estado e pelo Mercado, ou sobre a importância a atribuir à formação para o trabalho ou à formação para a cidadania nos Sistemas Educativos. O paradigma não admite qualquer debate incidindo nos modos de existência e de acesso aos bens escolares, nem comporta qualquer problematização da definição dos bens escolares como “bens comuns”.

Apesar deste debate ser importante para a esquerda, consideramos que as alternativas não podem ser insensíveis à crise deste paradigma e à consequente urgência de reequacionar os problemas educativos no interior de outro paradigma.

Na realidade, as relações entre a escola e a coesão social já não podem ser pensadas exclusivamente numa lógica da contribuição, pois a problemática da coesão social está no interior da própria escola, está no interior de uma ordem escolar quotidianamente perturbada com problemas de violência e indisciplina que parecem resistir a qualquer terapêutica apoiada

na exterminação e exclusão dos indisciplinados. A escola confronta-se, portanto, com a perturbação da sua ordem interna, razão pela qual não deve fazer a economia de um debate sobre as relações entre a cidade que se constrói na escola e as suas relações com a formação para a cidadania. Por outro lado, a educação para a cidadania promovida pela escola tem conduzido à exaltação de uma concepção de cidadania anoréxica, de uma cidadania feita de deveres e de privações, de uma cidadania que se apoia numa Educação intercultural para combater o racismo e xenofobia, numa Educação para a Paz para combater a Guerra, numa Educação ambiental para repor os equilíbrios ecológicos, numa Educação para a Saúde que visa a adopção de comportamentos saudáveis, no pressuposto de que a Xenofobia, a Guerra ou os desequilíbrios ecológicos, seriam uma consequência da agregação de comportamentos individuais inadequados.

São conhecidos os efeitos sociais da utilização indiscriminada dos paradigmas da acessibilidade: pedagogização e escolarização dos problemas sociais com a consequente banalização de um sofrimento social que tende a ser dissociado da problemática da injustiça social e associado a uma nova “ideologia meritocrática” onde aqueles que sofrem apenas experimentam os efeitos da sua incompetência, reforço da tendência para que os profissionais da educação, na impossibilidade de cumprirem a enormidade das missões atribuídas à escola, vivam a profissão sob o signo do sofrimento e da solidão profissional, envolvimento dos jovens num processo de hiperescolarização que não admite a possibilidade de eles terem outro modo legítimo de existência que não seja aquele que os encerra num processo de alunização sem precedentes, reforço da propensão para que os problemas da escolarização sejam sempre encarados como consequências dos défices de escolarização... só para referirmos alguns dos efeitos mais perceptíveis.

A construção de uma alternativa de esquerda requer que a crise da escolarização possa ser equacionada como uma crise da forma escolar de se pensar a educação de modo a que se possa realçar as dimensões e os fenómenos educativos que são desvalorizados e ocultados pelo paradigma da acessibilidade. Não é nosso propósito proceder a uma definição detalhada de um paradigma alternativo. Interessava, no entanto, realçar que este paradigma, que designaremos por paradigma da sociabilidade, não pode fazer a economia de uma reflexão que tenha por núcleo estruturante a questão da justiça educativa e da justiça social em torno da

qual será possível conceber formas alternativas de se pensar tanto as relações entre educação e democracia como a problemática da contribuição da escola para a coesão social.

Este paradigma não pode também esquivar-se ao reconhecimento de que a contribuição da educação para a democracia tem de atribuir uma ênfase acrescida a uma problemática da igualdade de condições onde não está ausente a possível contribuição da educação na produção de redes comunitárias de sociabilidade ocupadas na reabilitação quer dos “modelos pré-modernos de associativismo”, quer de formas “mais voláteis de associativismo” que, informalmente, são desenvolvidos pelas Novas Tecnologias de Informação. Ou seja, o paradigma da sociabilidade constrói-se na crítica a um pensamento onde as relações entre educação e democracia são definidas por referencia exclusiva ao princípio da igualdade de oportunidades de acesso a bens cognitivos que, para fomentarem a autonomia e a liberdade individual, só podem ser distribuídos de acordo com as regras de um mundo mercantilizado. É neste contexto que importa problematizar a territorialização em educação que com a autonomia tem constituído, como sabemos, um dos mais importantes dispositivos de dissimulação dos efeitos sociais da crise do Estado Educador e de reforço das tendências para a sua transformação em Estado Avaliador. Ao contrário da territorialização da gestão dos serviços escolares que procura assegurar uma regulação administrativa das instituições escolares pertencentes a um território geográfico previamente delimitado, a territorialização da educação apoia-se numa regulação cívica das relações entre o escolar e o não escolar visando a construção social de territórios capazes de se oporem à “destruição metódica dos colectivos” que Bourdieu (1998) considera ser um dos aspectos mais relevantes do programa político neo-liberal no seu propósito de assegurar a individualização da relação social e o, conseqüente, alargamento da influência simbólica da lógica do mercado como condição do exercício da autonomia, da liberdade e da igualdade de oportunidades. Esta defesa da territorialização em educação não pode ser confundida com a apologia de um regresso mitificado e bucólico às formas pré-modernas e familiares da acção educativa, nem tão pouco um apelo à reposição de uma regulação educativa apoiada num Estado paternalista empenhado na luta contra os efeitos nefastos da globalização. O que está em causa é a possibilidade de se dinamizarem instâncias locais de intermediação que permitam lidar e gerir as tensões entre os referenciais

que definem as identidades pela pertença a uma ordem social subordinada à metáfora da globalização e os referenciais que definem essas identidades pela mitificação dos interesses individuais, das individualidades autogeradas num espaço etéreo que não comporta qualquer determinação social ou política. Sabemos que os modos dominantes de existência das Novas Tecnologias de Informação e a sua apropriação no espaço escolar são particularmente propensos a esta mitificação. A territorialização em educação tal como a temos vindo a esboçar não pode, no entanto, abdicar das potencialidades que elas comportam, nomeadamente das suas potencialidades na produção de sociabilidades informais, longínquas e virtuais. Elas poderão, portanto, desempenhar importante papel na territorialização em educação com a condição de não inibirem que se reconheça que o corporal e o “próximo” é tão real como o virtual e o conectado electronicamente.

Ao mesmo tempo que enfatiza a contribuição da educação para a reconstrução de relações sociais que por se preocuparem com a(s) justiça(s) sociais se afirmam na crítica a um mundo onde as relações inter-individuais só podem ser pensadas através da sua mediação pelo mercado, o “paradigma da sociabilidade” atribui uma ênfase acrescida à problemática das relações sociais no interior da escola, encarando esta problemática como decisiva na determinação do sentido das relações entre educação e cidadania. Já realçamos que o paradigma da acessibilidade define as relações entre educação e cidadania numa lógica onde a educação não é encarada como um espaço de exercício da cidadania, mas como um tempo de formação de cidadãos que se integrarão numa ordem social coesa. Esta perspectiva tem conduzido a uma valorização incontrolada de uma cultura dos deveres na escola, congruente com uma concepção de cidadania que, não se apoiando numa reflexão sobre a justiça das relações sociais na cidade, tende a idealizar uma imagem do “super-cidadão” capaz de zelar pelo equilíbrio apoiando-se apenas no seu voluntarismo e consciência ética. Sendo objecto de uma divulgação cuidada por parte dos média – veja-se a propósito a publicidade ao *eco-man*. Esta imagem do super-cidadão que possui uma zelosa formação em domínios tão diversos como “educação do consumidor”, “educação para a paz” ou “educação para o ambiente” tende a definir cada cidadão concreto como um cidadão deficitário, como um cidadão que só pode imputar a si próprio a responsabilidade pela degradação do ambiente, pela existência da guerra ou pelos efeitos nefastos do consumismo desenfreado.

Ora, a construção de alternativas a esta concepção de cidadania e de educação para uma cidadania que não pensa a cidade, requer que se admita que o problema da formação para a cidadania está politicamente subordinado à problemática da formação da cidade, isto é, à problemática da construção de espaços sociais onde o culto da fruição de direitos cívicos determina a natureza dos deveres cívicos. Ao mesmo tempo que importa enfatizar a formação da cidade dos direitos, esta definição da problemática da formação para a cidadania não remete a cidade para um futuro longínquo, mas sustenta que a escola encarada como um espaço onde, por excelência, se procura assegurar a formação dos cidadãos é ela também uma cidade que se deverá ocupar da promoção de uma cultura dos direitos e da multiplicação e diversificação das relações sociais. Ou seja, uma alternativa de esquerda à actual retórica da educação para a cidadania terá de colocar no centro do debate a questão da cidadania na escola já que esta não é apenas a solução para os défices de cidadania, mas parte do problema.

A temporalização da acção educativa: do ócio ao negócio

A palavra escola tem a sua origem na palavra grega *skholé* ou na palavra latina *schola*. Paradoxalmente estas duas palavras têm significados diferentes: *skholé* está associada ao descanso e ao ócio enquanto que *schola* nos remete para a ideia de local onde se ensina. Ou seja, a origem latina de escola designa a instituição onde se ministra o ensino enquanto que a palavra grega nos remete para um modo de temporalizar este ensino onde se privilegia sobretudo o ócio, ou seja, os tempos que estão fora do tempo.

A ideia de ócio parece também construir-se na oposição a uma ideia de negócio, sendo esta oposição não só temporal – o tempo do ócio é um tempo de fruição, enquanto que o tempo do negócio é sempre um tempo apertado, urgente e inadiável – mas também uma oposição incidindo sobre a natureza dos interesses que se procura satisfazer – o ócio é desinteressado, no negócio valoriza-se sobretudo a maximização dos interesses privados.

Ora, as transformações que nas duas últimas décadas se produziram nos dispositivos de gestão pública dos sistemas educativos nas relações que eles estabelecem com os seus utentes parecem ter contribuído para que a escolarização se conjugasse sobretudo no registo do negócio. Na realidade, as políticas educativas que se desenvolveram em torno do lema

da *flexibilização*, num primeiro momento flexibilização externa ao sistema educativo e flexibilização interna num segundo momento, saldaram-se por um reforço da influência institucional e simbólica da lógica do privado na gestão do serviço público de educação. No plano institucional, a influência do privado exerceu-se tanto no papel que lhe foi atribuído na gestão e na determinação dos *currícula* escolares na formação tecnológica e profissional, como no reforço da tendência para que a escolarização seja pensada em função das possíveis saídas profissionais que ela (não) proporciona, como ainda no reconhecimento político da importância do papel da indústria do ensino na determinação do ofício do professor e do aluno. Neste último caso, convém realçar que este reconhecimento político não se circunscreve aos manuais escolares e não incide apenas sobre a escolaridade obrigatória. Como é referido em orientações emanadas pela OCDE, em fevereiro de 1996, o aparecimento de produtos multimédia e a possibilidade de eles se inscreverem em sistemas de formação à distância contribuiu para que se reconhecesse que “a tecnologia cria um mercado mundial no sector da formação”, razão pela qual a “a aprendizagem ao longo da vida [...] tem de ser assegurada pelos novos prestadores de serviços” competindo ao Estado apenas “assegurar o acesso à aprendizagem daqueles que nunca constituirão um mercado rentável e cuja exclusão da sociedade se acentuará à medida que os outros progredirem na aprendizagem.” (OCDE apud PETRELLA, 2000, p. 25) A “naturalização” de uma ordem nos sistemas de formação, que os tende a dualizar de acordo com uma lógica onde o “serviço público” desempenha um papel subsidiário que se aceita por nem todos disporem dos meios de acesso ao mercado da formação, acompanhada pela redução dos financiamentos públicos em educação, contribuiu para que a mercantilização se tivesse transformado no modo desejável de funcionamento da própria escola pública: no ensino não superior assistiu-se à multiplicação de concursos visando a obtenção de recursos suplementares através do seu envolvimento em projectos financiados pelo próprio Estado. As instituições do ensino superior, por sua vez, para além de disputarem os alunos através de campanhas publicitárias, descobriram, mais recentemente, que o seu envolvimento na “educação contínua” poderia ser uma área de “negócios interessante”. O peso do “privado” e da lógica do “mercado” no campo da educação não deriva apenas da sua presença “material” no campo já que esta presença é também (e fundamentalmente) um presença simbólica.

Mas se, como sugerimos, o negócio constitui o regime dominante de estruturação da oferta no campo educativo, a verdade é que é ele também que tende a estruturar as “subjectividades” dos actores que habitam o campo educativo. O trabalho docente, como sabemos, é permanentemente vivido no registo da urgência, no registo da falta de tempo, na falta de tempo para dar o programa, avaliar os alunos ou pura e simplesmente no registo da falta de tempo para ensinar. A falta de tempo é também uma das características do bom aluno, do aluno que, com o apoio da família, adquiriu um conjunto de “saberes fazer” que lhe permite uma utilização “racional” e pedagogicamente eficiente dos seus tempos livres em função da sua utilidade escolar, em função das vantagens que ele pode adquirir na maximização das suas possibilidades de acesso aos bens cognitivos escolarmente valorizados.

A dependência da escola à lógica do negócio conduziu, assim, à subordinação dos tempos das sociabilidades aos tempos da acessibilidade e a uma hierarquização social dos tempos e dos espaços escolares e extra-escolares em função da importância que lhes é atribuída no acesso aos bens cognitivos valorizados nas provas de avaliação, que tendem deste modo a definir o sentido de uma escolarização onde a aprendizagem parece estar definitivamente divorciada da felicidade para se vincular apenas ao sacrifício e ao dever.

O recente movimento dos alunos do ensino secundário, por se situar nos antípodas deste regime de funcionamento da escola, prenuncia a possibilidade de se pensar a escola no registo do ócio, ou seja, no registo da fruição do tempo. Ao colocar no centro do debate as condições de trabalho dos jovens em contexto escolar e, portanto, ao contribuir para o reconhecimento de que existe um défice de sentido no trabalho escolar, este movimento, protagonizou, com efeito, um modo de definição dos problemas educativos alternativo à retórica que tende a reduzir a problemática da crise da escolarização à administração eficiente dos recursos educativos⁴. Esta alternativa é construída na explicitação de um conjunto de oposições dentre as quais importa realçar aquelas que opõem a economia da felicidade à economia da competitividade como referencial regulador do regime de funcionamento desejável da escola e as que opõem o tempo da sociabilidade ao tempo da acessibilidade como eixo estruturador das políticas de gestão do tempo escolar.

A importância da afirmação do primado do princípio da felicidade relativamente ao princípio da competitividade deriva do facto desta afirmação permitir realçar que os jovens já não aceitam abdicar da sua juvenildade a favor de um estatuto de aluno que conjugando-se no registo do sacrifício do presente em nome de uma felicidade futura promove uma cultura da emulação e da responsabilidade individual; ela permite, portanto, realçar a urgência de desenvolver uma política para a vida escolar estruturada em torno de uma problemática da justiça e do sentido que incorpore um presente que já não se define só nas relações estabelecidas com as promessas adiadas de um futuro.

A oposição que os jovens do ensino não-superior desenvolveram contra as aulas de 90 minutos, permite, por sua vez, pôr em relevo a importância que os espaços e os tempos informais adquirem na vida escolar em contraste com a relativa monotonia que marca os espaços e os tempos nobres, ou seja, os espaços e os tempos explicitamente organizados para possibilitarem o acesso ao saber; a esquerda se quiser pensar uma política de gestão do tempo na escola não poderá abdicar de reflectir nesta tensão entre a sociabilidade e a acessibilidade e de ter em conta que o reforço da sociabilidade não implica necessariamente que se atribua uma menor importância ao desenvolvimento cognitivo dos jovens.

Sabemos que o modo escolar de existência das Novas Tecnologias de Informação tendem a valorizar o “ócio” para o transformar em “negócio”. Por um lado, elas estão associadas ao desenvolvimento de um conjunto de “pacotes multimédia” de interesse didáctico que, apesar de valorizarem sobretudo uma relação recreativa com a aprendizagem, são também particularmente propensos ao estabelecimento de uma relação individualista com o saber, ao mesmo tempo que a sua utilização tende a “invadir” os tempos livres dos jovens, “pedagogizando-os”, isto é, organizando-os em função da sua utilidade escolar.

Neste domínio importa também repensar o modo escolar de existência das Novas Tecnologias no mundo escolar reforçando fundamentalmente as formas cooperativas de trabalho que elas podem proporcionar, ao mesmo tempo que se torna necessário inseri-las num serviço público onde, mais do que favorecer a sua utilização privada, se terá de fomentar o respeito pelos efeitos privados, desenvolvendo dispositivos que inibam a sua hierarquização em função dos resultados escolares que elas proporcionam.

Contributos para a definição de uma intervenção política de esquerda no campo da educação

A definição cognitiva da educação que defende um funcionamento da escola semelhante ao funcionamento do mundo dos negócios e que, por isso, só pode pensar a contribuição da educação para a democracia em torno da lógica da acessibilidade, institucionalizou-se através de um conjunto de decisões políticas tributárias de um neo-liberalismo mais ou menos mitigado. Durante o “cavaquismo” essas políticas foram legitimadas pela ênfase atribuída à contribuição da educação para a modernização do País, enquanto que o “guterrismo” procurou obter o consenso social necessário à legitimação dessas políticas enfatizando sobretudo a importância da escola no combate à exclusão social⁵.

Sucintamente estas políticas podem ser caracterizadas por:

1. uma transformação do papel do Estado no campo educativo que se traduziu pela diluição da sua responsabilidade na promoção da educação e pelo reforço do seu papel na avaliação dos produtos da acção educativa;
2. desenvolvimento de um “mercado educativo” que no caso do Ensino Superior se institucionalizou no crescimento do ensino privado e no caso do Ensino não-superior pela importância crescente das Editoras escolares tanto na definição dos ritmos das reestruturações curriculares, como na definição do ofício do aluno e do professor;
3. a cristalização de dualismos educativos a que correspondem modos dissimulados de selecção social e que se exprimem tanto no dualismo entre ensino nobre/ensino profissional como no dualismo que os currículos alternativos ou os currículos flexíveis estabelecem com os currículos normais;
4. reforço da hierarquização social das Escolas Secundárias resultante da sua ligação institucional ao 3ºCiclo do Ensino Básico, da sua vinculação à Educação Tecnológica, das áreas de formação que oferecem e dos resultados que obtêm aqueles que as frequentam no acesso ao ensino superior;
5. importantes transformações nos dispositivos de financiamento da Educação que globalmente se traduzem por uma diminuição do investimento público à custa do acréscimo das despesas privadas

resultantes tanto das propinas, como do gastos em material escolar, como ainda nos anunciados Planos de Poupança Educação;

6. uma responsabilização acrescida dos profissionais da educação pelos fracassos da escolarização, responsável pelo reforço do processo da sua desqualificação profissional em consequência da sua progressiva exposição pública e do reforço das tendências para o desenvolvimento de um individualismo profissional defensivo;
7. a “intensificação” do trabalho dos alunos, pais e professores, particularmente acentuada ao nível do Ensino Secundário e do Ensino Superior onde os ritmos e a natureza do trabalho é frequentemente incompatível com o seu equilíbrio psicológico.

Num contexto onde a “lógica neo-liberal em educação” se afirma recorrendo a um conjunto de noções oriundas da crítica “artística” dos sistemas educativos durante as décadas de 60 e 70 (projecto, autonomia, desburocratização, maior profissionalismo dos docentes) e ocultando a pertinência de uma crítica social que realça sobretudo o papel da escola na produção e reprodução das desigualdades sociais, espera-se que as “narrativas educativas de esquerda” possibilitem o desenvolvimento de um pensamento sobre a escola que valorize o processo da sua des-escolarização e que estas narrativas contribuam para que os movimentos sociais dos jovens em luta contra a “escola dos negócios” se possam exprimir de uma forma credível no campo político. Espera-se também destas narrativas uma atenção particular à problemática das desigualdades sociais na escola, tendo em conta que o processo de globalização do capitalismo contribuiu para que estas desigualdades tivessem uma expressão territorial patente.

Sem termos a preocupação da exaustividade, ou de hierarquizar prioridades, estamos convictos que as alternativas de esquerda no campo educativo terão particularmente de se empenhar:

1. **na luta contra a escolarização da educação de infância.** Trata-se, neste domínio, de reconhecer que o “ofício da criança se define pelo brincar” e de inibir, por isso, tanto o reforço da curricularização da educação pré-escolar como a sua excessiva subordinação às lógicas da escolarização básica. O que neste domínio também está em causa é a necessidade de reabilitar uma educação de infância alternativa à

educação pré-escolar já que é desejável que ela possa promover um trabalho comunitário que não se dirige exclusivamente para as crianças;

2. **na promoção de uma alfabetização tecnológica** que se ocupe não só do domínio de artefactos tecnológicos básicos (incluindo as Novas Tecnologias de Informação) como também da apropriação e gestão dos efeitos sociais das tecnologias e das suas potencialidades expressivas. Tendo por preocupação central a prevenção dos fenómenos de infoexclusão, esta alfabetização subentende a democratização do acesso às Novas Tecnologias que se diz já estarem hoje na escola, mas que seguramente não são acessíveis aos alunos. Ela subentende também que o desenvolvimento de uma cultura tecnológica que não se confunda com o culto das tecnologias passa pelo reconhecimento de que essa cultura, mais do que ensinada, carece de ser experimentada;
3. **no desenvolvimento de uma política de territorialização da acção educativa** capaz de contribuir para uma multiplicação das relações sociais combatendo o isolamento e recriando redes de sociabilidade através da diversificação e densificação das relações nos espaços físicos e nos “espaços virtuais”. Estamos convictos que a globalização, porque tende a suprimir o território como referencial de pertença, contribui para que a problemática da territorialização se tivesse tornado num dos núcleos centrais da questão educação que importa ser reflectida em torno de um paradigma da sociabilidade. A importância desta problemática não deriva, no entanto, do reconhecimento de que a escola se tenha transformado no centro do processo educativo, mas incita, pelo contrário, à promoção de uma acção educativa localizada onde a relevância do papel da escola depende de ela se reconhecer como periférica, ou seja, de ela promover o reconhecimento da pertinência da educação não escolarizada e das estruturas associativas que a promovem. O móbil mais importante da territorialização não é o de facilitar o ensino, mas o de combater a solidão e a desertificação;
4. **na construção de alternativas à avaliocracia dominante**, desenvolvendo dispositivos de securização e de cooperação capazes de sustentarem a construção de autonomias partilhadas que contrastem

com o actual regime de autonomia concorrencial. A ênfase atribuída ao mercado como modo de funcionamento desejável dos sistemas educativos contribuiu não só para que a pertinência da educação estivesse cada vez mais dependente da sua capacidade de garantir acréscimos de produtividade e de competitividade, como reforçou ainda mais as tendências para que os discursos sobre a autonomia – da escola, dos alunos e dos professores – se tivessem transformado em discursos moralizantes onde se valoriza sobretudo a responsabilidade individual em detrimento da construção colectiva de autonomias partilhadas. Dominado pela pressão de uma lógica das acessibilidades que se conjuga com a mitificação do mercado que se supõe assegurar a diversificação das oportunidades ao mesmo tempo que a avalioocracia se ocupa a verificar a conformidade dos produtos relativamente a um padrão definido centralmente, o campo escolar transformou-se num dos palcos do desenvolvimento de uma “cultura de guerra” onde a competitividade e o êxito individual se sobrepõem à cooperação, à vida e à felicidade. As “narrativas educativas de esquerda” neste domínio só poderão romper com a economia naturalizada da competitividade afirmando a pertinência de uma economia da felicidade que “integre nos seus cálculos os custos do sofrimento e os ganhos de auto-realização ignorados”. (BOURDIEU, 1988, p. 84) pelo culto da eficácia e da avaliofagia.

As propostas apresentadas para a estruturação das “narrativas educativas de esquerda” poderão aparecer como um simples catálogo de modos de abordar os problemas educativos que não têm uma relação directa com os temas em debate. Se entendermos, no entanto, que a escola e a educação são, tal como a cultura, formas de vida, compreenderemos melhor que a Tecnologia não determina, por si, o sentido da vida e terá de ser debatida tendo este sentido por referencial central.

Notas

- 1 Este texto constitui a base de uma palestra destinada a suscitar um debate no interior de um movimento político português – o Bloco de Esquerda – sobre as questões educacionais visando a explicitação da postura deste movimento sobre o debate educativo em Portugal.

- 2 Quando nos referimos à incorporação das Novas Tecnologias no mundo escolar não estamos a aludir apenas à utilização “legítima” que a escola faz delas. Trata-se de um fenómeno mais amplo que incorpora também as relações sociais, mais ou menos efémeras, que se desenvolvem entre os habitantes da escola, mesmo à revelia da “ordem escolar”.
- 3 Nos últimos anos, tem-se desenvolvido em Portugal uma verdadeira indústria de “aulas particulares” – designadas por explicações – particularmente importantes no Ensino Médio e que se produzem e reproduzem na sequência das dificuldades que são colocadas aos jovens no acesso à Universidade, nomeadamente nos cursos que têm maior notoriedade social (Medicina, Arquitectura, Psicologia, etc.) e asseguram uma mais fácil inserção no mercado de trabalho. Este fenómeno tem sido acompanhado pelo desenvolvimento de produtos didáticos (livros escolares e materiais multimédia) que têm uma importância determinante na estruturação das práticas pedagógicas.
- 4 O atual debate tem sido marcado pelo domínio totalitário dos discursos centrados sobre os meios que têm contribuído para que a questão *política* da educação se reduza a uma questão organizacional. Esta perspectiva pressupõe que a escola é um “bem comum universal” que não carece de uma justificação política, ou seja, não é susceptível de ser debatida no plano da justiça e, portanto, como um fenómeno político.
- 5 Ver a este propósito CORREIA (1994, 2000, 2001, 2004).

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Contra fogos*. Oeiras: Celta, 1998.

CORREIA, J. A. A Educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 2, p.7-30, 1994.

_____. *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 Anos*. Porto: ASA, 2000.

_____. A construção científica do político em educação. *Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação*, Maringá, n. 9, v. 4, p. 71-95, 2001.

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 407-426, jul./dez. 2005

<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

CORREIA, J. A. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 217-246, 2004.

PETRELLA, Ricardo. *l'éducation, victime de cinq pièges*. Montreal: Fides, 2000.

QUÉBEC (PROVINCE). Conseil Supérieur de l'Éducation. *Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Québec, 2000. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1999-2000.

ROUSSEAU, J. J. *Du contrat social*. Paris: Flammarion, 2001.

Contributions to the construction of “educational narratives” of the left

Abstract:

This text intends to contribute to the construction of alternative educational narratives. After suggesting that current educational problems are simply new versions of old educational problems, two such problems are analyzed: the contribution of education to citizenship and the management of education as a public good. The paper recognizes that the current crises in schooling cannot be overcome through increased schooling. It criticizes the presumption that the market can offer more effective and equitable management of education. Four dominions are chosen for intervention that are relevant to the formulation of these narratives.

Key words:

Citizenship. Education-Technological innovations. Democratization of education.

Contributions pour la construction de “narratives éducatives” de gauche

Résumé:

Ce texte veut contribuer pour la production de narratives alternatives dans le champ éducatif. Après un premier moment où l'on suggère que les problèmes éducatifs actuels sont, en fait, des rééditions des vieux problèmes, l'on analyse deux de ces problèmes: la contribution de l'éducation pour la citoyenneté et la gestion de l'éducation en tant que bien public. En reconnaissant que l'actuelle crise de la scolarisation ne peut pas être dépassé par la croissance de la scolarisation, et en faisant un critique au fait que le marché n'assure pas une éducation plus efficace et égalitaire, on propose quatre domaines d'intervention particulièrement importants pour production de telles narratives.

Mots-clés:

Citoyenneté. Éducation-Innovations technologiques. Technologie éducative. Démocratisation de l'éducation.

José Alberto Correia

Rua Prof. Vitorina Nemésio, n. 26,
4405, Arcozelo, V.N. de Gaia, Portugal.
E-mail: correia@fpce.up.pt

Recebido em: 03/09/2005

Aprovado em 15/09/2005