

Painel III

Diversidade, Participação e Coesão Social

CNE

DIVERSIDADE, PARTICIPAÇÃO E COESÃO SOCIAL

MÁRIO PINTO*

Começo por dirigir uma palavra de homenagem ao Conselho Nacional de Educação, no qual tive a honra de estar durante os seus primeiros passos. Desse período, guardo recordações muito cordiais. Como um dos seus primeiros membros e como cidadão, felicito-me porque o Conselho Nacional de Educação é já uma instituição consolidada, na qual o estudo e a reflexão sobre as questões da educação têm lugar dentro de um quadro institucional de participação na diversidade.

Precisamente, a diversidade é o primeiro dos três tópicos do tema deste Painel: diversidade, participação e coesão social, considerados como pilares “para um novo contrato socioeducativo”, de acordo com o tema mais geral em que se enquadra este Painel.

Com vista ao debate posterior, incumbe-me apresentar algumas breves reflexões sobre cada um daqueles três tópicos, que considero fundamentais, e que, portanto, é necessário visitar constantemente, ainda que pareça que já não há mais nada para dizer de novo.

Consideremos, então, o primeiro deles, a diversidade.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Começaria por recapitular que a educação é, essencialmente, um exercício de liberdade pessoal – mais precisamente, de liberdades pessoais (no plural): em primeiro lugar, liberdade do educando; mas, além disso, também dos educadores, designadamente dos pais e dos professores.

Se não assentássemos nisto, a educação não corresponderia àquela base que, seguramente, todos consideramos fundamental: a dignidade da pessoa humana. Dignidade essa que está consagrada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, e também no artigo 1.º da nossa Constituição, que diz assim: “Portugal é

* Jurista. Professor da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa

uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana...". Na verdade, é da dignidade da pessoa humana que resulta o princípio fundamental da liberdade pessoal.

Na questão da educação, a liberdade pessoal a considerar em primeiro lugar é a daquele que aprende, que se educa a si próprio. Temos aqui uma liberdade fundamental de realização pessoal.

Mas essa liberdade pessoal tem uma expressão social. Neste sentido, aquele que se educa, educa-se a si próprio mas é educado; está necessariamente em interacção com outras pessoas. Ninguém se educa fora de uma comunidade. Sabemos que se uma pessoa, nos primeiros anos da sua vida, crescer fora de uma comunidade, sem uma ligação com outras pessoas humanas, não se desenvolve, e nem sequer aprende a falar.

Portanto, a educação é, em primeiro lugar, e sem dúvida, uma liberdade individual do educando; mas implica também, em termos substantivos e indispensáveis, relações com a comunidade. Pode dizer-se que, de certo modo, a liberdade dos outros entra também (e necessariamente) na liberdade do educando. Assim sendo, quer porque de liberdade pessoal se trata, quer porque a educação implica uma pluralidade de pessoas, nunca se poderia considerar a educação como algo redutível à uniformidade. Assim, as liberdades de aprender e de ensinar, as liberdades dos educandos e dos educadores, são, por natureza, diversidade. Em síntese: a educação é, por definição, diversidade.

Mas resulta daqui um problema prático. É que qualquer sistema educativo, à escala de uma comunidade familiar, de uma sociedade civil ou de uma sociedade política, tem sempre o risco de empobrecer a liberdade pessoal e comunitária. E isto tanto mais quanto maior for a organização da educação. Com efeito, todo o esforço organizatório é, em alguma medida, empobrecimento da liberdade pessoal e colectiva. Pela própria necessidade de compaginar comportamentos, de articular modos de ver, de organizar, de ordenar, de disciplinar, de potenciar, etc, etc.

Isto dito, deve evitar-se um equívoco. Pois a verdade é que esta necessidade organizativa, que de facto inclui o referido risco, pode e deve garantir e potenciar as liberdades e as diversidades, visto que é pela ordem, e não pela ausência dela, que se salva a liberdade e a diversidade. Ponto é que a ordem estabelecida seja uma disciplina e uma garantia das liberdades pessoais e comunitárias, e não uma sujeição dessas liberdades a qualquer desígnio uniformizador, seja social, cultural ou político. A este respeito, é hoje feita uma crítica aos sistemas escolares, precisamente por

serem uniformizadores e terem dificuldade em incorporar a diversidade, em a gerir e potenciar. Mas este efeito não foi apenas consequência técnica da organização, visto que nasceu também da ideia intencional ou desígnio ideológico que presidiram à sua criação.

Os sistemas escolares nacionais modernos nasceram não apenas para alargar o acesso à escola, mas também (e sobretudo nalguns países) para impor uma certa concepção de educação contrária a outras concepções, designadamente as mais tradicionais ou de opção confessional. Aqui radicou uma desígnio de uniformidade pela restrição das liberdades, que se autojustificava com a ideia da igualdade social. Nesta concepção de uma escola igual obrigatória para todos, a diversidade seria algo de negativo, perigoso ou perverso, equivalente a desigualdades que se deviam combater (a igualdade exigiria a uniformidade, e a uniformidade produziria a igualdade).

Esta é uma importante questão histórica. É de facto verdade que em muitos casos os sistemas educativos estaduais modernos tiveram desígnios de modelar a educação das crianças, sendo portadores de uma orientação política e ideológica de modificação da cultura e dos valores. Por isso, vinham combater as liberdades de educação dos pais e das famílias, bem como das comunidades da sociedade civil, designadamente das igrejas. Por isso, frequentemente limitou, ou até excluiu, a liberdade escolar dos privados, imperativamente substituída pela educação oficial do Estado.

Uma das ideias que se têm defendido ultimamente, como crítica à escola uniforme, é a do multiculturalismo, em defesa da importância e da autonomia das culturas diversas perante a uniformidade do sistema escolar oficial. Nalguns países já foram feitas experiências na linha de uma escola multi-cultural.

Sabemos que as experiências feitas têm aspectos que alguns consideram positivos e outros consideram negativos, o que significa mais uma vez a dificuldade de incorporar a diversidade no sistema, sempre que ele seja um sistema nacional e, pior ainda, quando é um sistema estatal, isto é, político.

Diferente seria se, em vez de sistema, pensássemos antes em rede, integrante de uma diversidade de escolas, públicas e privadas. Talvez pudéssemos então incorporar mais facilmente a diversidade e resolver melhor este grave problema que é a combinação entre uma oferta de educação escolar com igualdade de oportunidades e, por outro lado, as liberdades pessoais de educação, as culturas comunitárias e a consequente diversidade.

Se formos pelo conceito de rede e se, em vez dos mecanismos clássicos da

administração pública, optarmos pelos mecanismos mais recentes que a própria administração pública está hoje a utilizar cada vez mais – como são, por exemplo, a contratualização e as parcerias, quer no seio da administração pública, quer entre a administração pública e a sociedade civil – teremos provavelmente um caminho que nos permitirá manter: por um lado, aquilo que é necessário que se mantenha como função de serviço público a toda a comunidade nacional e às liberdades individuais; e, por outro lado, uma abertura muito maior para toda a diversidade que vem da dignidade e da liberdade dos educandos, dos educadores, das famílias, da sociedade civil, das culturas.

Esta seria a minha proposta para a reflexão sobre o primeiro tópico do nosso tema: a diversidade.

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

O segundo tópico é a participação. Ora bem: se a diversidade é algo que advém necessariamente da educação como liberdade, diria que o segundo conceito do nosso tema de hoje – a participação – está íntima e indissolivelmente ligado ao primeiro.

Sem participação, a diversidade seria absurda ou contraditória. Exactamente, uma diversidade existe e persiste na medida em que haja participação; na medida em que as pessoas e os grupos sociais que integram a sociedade civil, a começar pela família, tenham um papel de livre participação na educação.

Penso que haverá consenso contra um sistema que seja fechado, política e administrativamente, como é tradicionalmente o nosso. E para pôr em causa conceitos de educação como desígnio de Estado: desígnio sempre político e ideológico, como se tira de expressões como “educação republicana”, “educação nacional”, “educação socialista”, etc.

Aliás tal como é tradição de alguns outros países europeus que mais preservaram a herança do jacobinismo da Revolução Francesa. Mas é preciso traduzir esse consenso numa reforma que desde logo dê maior autonomias à escola, pública ou privada, e permitindo especialmente a abertura da escola pública à participação dos pais, professores e sociedade civil.

A questão que se nos põe é a de ordenar essa participação na rede nacional de educação. Quais são os critérios ou os princípios que devem ordenar e orientar a participação em matéria de educação?

A resposta tem, mais uma vez, de respeitar a razão das coisas. Haverá que valorizar

a liberdade pessoal, das famílias e da sociedade civil, segundo a ordem dos direitos de liberdade que lhes são reconhecidos. Portanto, de uma forma ordenada. Ora, qual é o princípio que estrutura esta ordenação?

Se não discutirmos esta questão poderemos facilmente cair em soluções arbitrárias ou meramente opinativas. O grande primeiro princípio que ordena as participações em matéria educativa é o da hierarquia das liberdades e funções educativas. Em primeiro lugar, está a liberdade dos educandos e dos seus pais, como se consagra nas Declarações de Direitos Humanos e na nossa Constituição. A função (educativa) da sociedade civil e do Estado vem depois. Aqui, como em tudo o mais (na vida económica, na vida social, na vida política), vigora o princípio da subsidiariedade. A ordenação da vida social exige uma estruturação interna respeitadora das prioridades ontológicas e teleológicas, segundo as quais, em primeiro lugar, estão as pessoas e as comunidades familiares e da sociedade civil; e, depois, o Estado. O Estado, entendido como sociedade política, é muito importante como comunidade mais ampla, envolvente e poderosa, sem a qual as outras comunidades não subsistem ou não progridem. Mas a função necessária e fundamental do Estado só existe como instrumento, como serviço. O Estado é uma organização (política) da sociedade civil; *é uma entidade de ordem, não uma entidade de substância.*

Esta é a concepção moderna, que rejeita a substanciação do Estado como encarnação da “ideia” ou do “colectivo”, em qualquer caso redutora da dignidade e da autonomia essenciais da pessoa humana e da sociedade civil – tais como são consagradas nas modernas Cartas de direitos fundamentais e nas modernas Constituições políticas, como a nossa.

Assim, há entidades que estão primeiro que outras na vida social e na vida cultural. A primeira de todas é a pessoa humana – nenhuma outra comunidade ou grupo, nem a família, está antes ou acima da pessoa humana. A segunda são os pais na família restrita, por razões biológicas, naturais e de toda a ordem – e isso está dito na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na nossa Constituição. A terceira será já não a família restrita, mas a família alargada – parece que há um provérbio africano que diz que, para educar uma criança, é preciso uma aldeia. Aqui está um pensamento muito sábio e correcto. Mas uma aldeia, em sentido europeu moderno, será a comunidade envolvente, que assim viria em terceiro lugar: a comunidade de contactos mais próximos, a comunidade dentro da qual a criança se socializa, com quem vive imediatamente, a quem vê não apenas virtualmente. Esta comunidade está hoje por vezes semi-desaparecida, em favor de comunidades menos permanentes e mais virtuais – mas isto é outra questão. Vem depois a comunidade mais alargada, a comunidade civil nacional, e finalmente a política. Toda esta ordenação social se resume no princípio da subsidiariedade.

O princípio da subsidiariedade é um princípio normalmente mal compreendido, porque se pensa erradamente que ele apenas significa uma desvalorização do papel do Estado. Mas, pelo contrário, a subsidiariedade é, antes de tudo, uma exigência de intervenção das comunidades mais amplas e do Estado em favor das liberdades das pessoas e do bem comum das famílias e comunidades menores. Todo o legítimo e necessário intervencionismo do Estado é uma exigência do princípio da subsidiariedade. Só quando a intervenção do Estado sacrifica as liberdades das pessoas e a autonomia das comunidades menores e da sociedade civil, substituindo-se a estas ou controlando-as, é que o princípio da subsidiariedade evidencia que o Estado, nesse caso, em vez de se manter na sua função vai além dela.

O Estado é organização da sociedade instrumentalmente necessária. Há coisas que não podem ser feitas senão pelo Estado, e isso é razão pela qual o Estado deverá existir. Se não houvesse coisas que só o Estado conseguisse fazer, o Estado não teria carácter necessário. As funções necessárias do Estado são as funções de soberania e de exercício de autoridade: como a função legislativa, a função judicial, a função de defesa externa e a função de ordem pública interna. No exercício dessas funções, o Estado é subsidiário no sentido de que vem em subsídio da sociedade por forma não substituível. Mas em tudo quanto não é exercício de poder (por exemplo na prestação de serviços públicos de bem estar, como é o caso da saúde, da educação, etc.), o Estado é subsidiário no sentido de substituível. Visto que essas funções pertencem por natureza às pessoas e podem por elas ser exercidas, deve aqui o Estado em primeira instância apoiar a iniciativa e responsabilidade das pessoas e da sociedade civil; e só exercê-las directamente em termos de supletividade.

Recapitulando. A primeira exigência da subsidiariedade do Estado é uma exigência positiva: de intervir, de fazer. Mas, antes de tudo, de fazer aquilo que não pode ser feito pelas pessoas individuais e pela sociedade civil ou seus corpos; e, em segundo lugar, de apoiar as actividades e responsabilidades das pessoas e da sociedade civil. Só em última suprir essas iniciativas e responsabilidades.

Recapitulando, o Estado está proibido de fazer, na educação, aquilo que legítima e ordenadamente pode ser feito pelas pessoas individuais, educandos e seus pais, pela sociedade civil ou seus corpos. Se, por hipótese o Estado vem substituir-se a mim, nas minhas tarefas, liberdades, deveres e responsabilidades educativas, as quais estejam ao meu alcance e posso exercer legítima e ordenadamente, vem então substituir a minha liberdade, vem impedir a minha responsabilidade, vem diminuir a minha dignidade. Impede-me que me exprima como ser livre e responsável; fico diminuído na minha dignidade. O Estado pode dizer que quer ajudar-me, mas em vez disso diminui-me, desresponsabiliza-me, limita-me.

EDUCAÇÃO E COESÃO SOCIAL

O terceiro tópico do nosso painel é a coesão social.

A coesão social é uma necessidade vital das pessoas na vida social e também na educação, como já vimos. Sob pena de empobrecimento material e espiritual das pessoas e das comunidades, não pode deixar de haver coesão social na vida comunitária: familiar, local, civil, política, até na comunidade internacional. É pena que, acerca da coesão social, nem sempre se possua uma concepção vitalista, essencialista, verdadeiramente radical. A qual se exprima na socialização, na economia, na comunicação, na partilha, na cultura, na educação, na vida política.

A coesão social é mais frequentemente entendida como questão sobretudo de políticas sociais; questão de organização política e administrativa de políticas públicas; questão a resolver pelo protagonismo do Estado, através do regime fiscal, de uma redistribuição de rendimentos e de políticas sociais. A que se fazem acrescer alguns deveres dos cidadãos, mas escassos e indefinidos, para além do dever de pagar os impostos.

Contudo, a coesão social deve exprimir-se, como sempre se exprimiu ao longo da vida da humanidade, no plano das relações sociais e da cultura, portanto também no da educação. Acima de tudo como questão de valores, e não apenas de necessidade – e muito menos de necessidade só de alguns. A este respeito, seria um erro grave desprezar os níveis de interacção social entre pessoas e comunidades menores, em toda a escala ascendente de amplitude e complexidade da vida social, para centrar a questão apenas na cúpula política da sociedade, isto é, no Estado.

Nós sabemos que a coesão social tem uma dinâmica espontânea, evidente. Quem é que poderá negar que existe coesão dentro das famílias? A humanidade existe porque durante muitos milénios houve coesão social nas famílias e comunidades viciniais e étnicas; de outro modo, a espécie humana não teria sobrevivido. Porque se demonstra com a prova histórica, essa coesão social é natural e espontânea; mas pode, obviamente, ser apoiada por formas de organização mais racionais, mais intencionais. Estas, sim, podem apoiar, mas não devem substituir.

Hoje, por toda a parte os Estados não são apenas Estados de direito e democráticos, isto é, reconhecendo e garantindo as liberdades fundamentais da pessoa e organizando-se com base na liberdade política e na participação dos cidadãos. São também Estados sociais, ou seja, reconhecendo a necessidade da coesão social e da subsidiariedade do Estado nessa função de solidariedade – como há pouco vimos.

A este respeito, deve salientar-se que, da mesma maneira que o monopólio das liberdades educativas empobrece a cultura e a educação pessoal, consequentemente o tecido social, assim também os monopólios públicos da coesão social atrofiam a iniciativa cidadã e, com isso, o tecido social e a educação. Tal coisa pode ver-se de muitas maneiras: eu posso considerar-me uma pessoa muito solidária apenas porque pago altos impostos – mas, ao mesmo tempo, sem querer importar-me com nada mais. Posso defender que haja muitos funcionários públicos que, com os meus impostos, resolvam os problemas da coesão social; posso recusar a minha contribuição pessoal alegando que já dou contribuição financeira. Neste caso, ainda que eu defenda o princípio da subsidiariedade, a minha contribuição apenas tem este canal: o do meu dinheiro; e um protagonismo operativo: o do Estado.

Uma sociedade coesa não é, portanto, apenas uma sociedade que tem um Estado social, com um sistema de políticas públicas de solidariedade social muito desenvolvido – com prestações universais e muito elevadas. Uma tal sociedade pode ter bem-estar material e redução de desigualdades económicas; mas pode ser frágil de coesão social em aspectos vitais da vida colectiva: na cultura de valores; na educação; na compaixão, etc. Aspectos esses que são essenciais para a vida colectiva, e se podem tornar dramaticamente decisivos em circunstâncias excepcionais, como em guerras ou grandes calamidades ou infortúnios nacionais. Para além de enriquecerem afectiva e espiritualmente o dia a dia, mais importante, tantas vezes, não são as prestações materiais ou técnicas, únicas que o Estado pode produzir e prestar; mas sim as contribuições pessoais de contacto pessoal humano, a doação de afecto ou a partilha de vida entre pessoas, sobretudo quando há dor, isolamento, ou exclusão.

○ CAPITAL SOCIAL

Hoje está muito na moda o conceito de capital social, como conceito de cultura partilhada numa dada sociedade. Fala-se nele para significar quanto a cultura incorpora de valores éticos, de virtudes pessoais de amor ao trabalho, de honestidade, de verdade, de responsabilidade, de generosidade. Diz-se que há então um capital importante nessa cultura, que faz com que a comunidade funcione melhor e seja mais rica, porque funciona com base na confiança e portanto com maior eficiência, sem quase se recorrer aos sistemas de leis e regulamentos obrigatórios, fiscalizados e reforçados pela instauração de sistemas de sanções penais e disciplinares.

Este conceito é muito útil para a vida económica, porque em função dos diferentes capitais sociais, assim por exemplo os trabalhadores (e os dirigentes) operam com

mais disciplina, zelo e responsabilidade nas empresas. Ao aspecto positivo da maior eficiência das empresas junta-se a menor despesa com os chamados custos de transacção, que são aqueles que se despendem precisamente para garantir maior eficiência e produtividade, evitar abusos, prevenir ou sancionar más prestações, manter a disciplina. Comparar o que pode suceder neste domínio, por exemplo na Rússia ou na Alemanha, mostra um factor de diferença na atractividade dos investimentos e na produtividade das economias. Acontece que, alegadamente, os trabalhadores cumprem na Alemanha, em geral, melhor os seus deveres no trabalho e na sociedade; e isso por convicção, por educação, por cultura. Há uma espontaneidade que vai no sentido de cumprir as regras, há uma fidelidade social aos compromissos – há consequentemente uma confiança, que é base muito importante de eficiência e de economias.

Os baixos níveis de educação ética e de responsabilidade geram menos confiança entre os cidadãos e exigem maiores custos organizativos e de funcionamento – à escala das empresas e da Administração Pública, como à escala das pequenas iniciativas ou da vida nacional. Num país onde a cultura não fomenta práticas de cumprimento de deveres, de cumprimento da palavra, de cumprimento dos contratos, de honestidade, etc., etc., é preciso uma sobrecarga de despesa, de meios, de fiscalização, de repressão, para obter equiparáveis níveis de produtividade ou de produção.

O que significa que aquilo que é nobre no homem, aquilo que são valores, aquilo que é ético, é também (e felizmente) rentável. Muitas vezes, queixamo-nos de que quem tem ética, “passa fome. Pois bem, não é assim. A ideia de capital social prova que, pelo menos à escala social e económica, um país que tenha ética tem mais êxito económico e social.

Isto tem a ver com a coesão social. A coesão social não é uma “flor na lapela”; a coesão social não é um tropo bonito para ganhar eleições. A coesão social é algo de fundamental numa sociedade que não se contente apenas com redistribuir dinheiro, mas queira ter virtude e simultaneamente também ter êxito económico, social e cultural; que queira ser rica de valores, mas também social e materialmente.

Esta questão pertence ao problema educativo. Não há qualidade educativa quando as pessoas são educadas numa ambiguidade acerca do cumprimento dos deveres, económicos, sociais, culturais e morais. Em que as gerações de alunos são educadas na exacerbação da reivindicação dos direitos de cidadania sem a correspondência dos deveres de cidadania e privados. Uma sociedade que caminhasse por aí não

estaria a construir uma cultura educativa com capital social, portanto com um factor forte de progresso económico e de coesão social.

A RESPONSABILIDADE PESSOAL

Termino a reflexão acerca da coesão social recordando uma sentença de um ilustre juiz (que veio recentemente publicada num jornal). Tratou-se de uma condenação de alguém que tinha cometido um crime sob o efeito das drogas; e o juiz teria feito (como é costume) uma evocação final dirigida à pessoa em causa, mas também à comunidade. E disse o seguinte: “o senhor é pessoalmente responsável por este crime. O facto de alegar que o cometeu sob o efeito de drogas não o desresponsabiliza. Talvez o senhor pudesse ter sido mais ajudado do que foi para evitar cair na dependência das drogas – talvez! – mas isso não altera as coisas. O senhor continua a ser responsável pelo crime”.

A este propósito, pessoalmente recorro que, quando estudei Direito Penal, uma das teses que muito então se discutia e merecia entrar na fundamentação da culpa e depois da pena era a chamada teoria da culpa na formação da personalidade. Cada um de nós tem sempre responsabilidade pela formação da sua personalidade – digamos, pela sua educação. Ajudar os jovens a interiorizar isto é uma grande coisa para eles, e não nos diminui a responsabilidade de os ajudarmos pela educação e de os apoiarmos com um sistema social de solidariedade social. A solidariedade social não pode ser um sistema exterior que substitui o sistema interior de esforço pessoal e auto-educação apoiada no sistema educativo. Deve apenas ser um sistema que apoia o sistema educativo porque exprime justiça e fraternidade humana entre pessoas; porque apoia a maior e melhor responsabilização pessoal – mas não desresponsabiliza pessoalmente ninguém.

RECAPITULAÇÃO

Permitam-me agora que resuma as ideias principais que defendi para, com base no pluralismo, na participação e na coesão social, podermos contribuir para um novo contrato socioeducativo, de acordo com a temática destes encontros organizados pelo Conselho Nacional de Educação.

1. Em primeiro lugar, a ideia de que temos que evoluir de um sistema escolar para uma rede escolar, integrando em igual posição escolas públicas e privadas. Esta mudança acolhe a diversidade de projectos educativos autónomos das escolas; a maior responsabilidade de alunos e seus pais, bem como de professores, na escolha e definição dos projectos educativos; bem como a participação das comunidades envolventes. Tudo sem prejuízo do apoio financeiro do Estado e da regulação pública necessária ao bem comum, à salvaguarda da qualidade e ao reconhecimento dos graus e títulos.
2. Em segundo lugar, a ideia de evoluir do regime escolar jurídico-administrativo para regimes de contratualização – de acordo com o chamado novo direito administrativo, a que se está recorrendo crescentemente para reformar as políticas sociais. A contratualização refere-se tanto a escolas públicas como a privadas, sem discriminação; e a todas com financiamento do Estado, embora diversificado, correspondente ao serviço público prestado tanto por umas como por outras.
3. Em terceiro lugar, a coesão social tem que ser, não apenas uma política a realizar no sistema educativo, sobretudo em favor de alunos com carências e dificuldades, como, igualmente, um valor e uma virtude a integrar no projecto educativo das novas gerações. A coesão social não pertence apenas aos níveis políticos estatuais, mas também aos diferentes níveis sociais, culturais e educativos. Deve ser uma virtude política, mas também uma virtude pessoal e da sociedade civil. A partir daí, pode criar-se um valioso capital social, factor benéfico para o desenvolvimento espiritual e material das sociedades: através de políticas públicas, mas também através da educação familiar, religiosa, escolar, etc., enfim de práticas sociais como o voluntariado.
4. Finalmente, a ideia de uma opção clara por uma educação para os valores – não apenas os valores da cidadania, mas também os valores da vida privada. Por exemplo, da honestidade, da homenagem à verdade, do trabalho, da auto-disciplina e da austeridade, da virtude da responsabilidade pessoal, etc.

CONCLUSÃO

Assim concluo a minha despretensiosa contribuição para o debate deste Painel III sobre os três tópicos da diversidade, da participação e da coesão social, submetidos ao título mais amplo: “para um novo contrato socio-educativo”.

De facto, necessitamos de um novo contrato socio-educativo. Entre os cidadãos e entre todos os chamados parceiros da educação, incluindo o Estado. Um tal novo contrato implica deixar o paradigma administrativista do sistema público escolar que temos tido. Que não pode reclamar-se de ter tido êxito, visto que temos uma situação de crise crónica do sistema escolar, de que as variadíssimas reformas mais não são do que atestados de verificação.

Para este novo contrato, reencontraremos as resistências do Estado e da Administração Escolar, que têm dado provas de grande conservadorismo. Mas também com certeza da parte dos sindicatos, sobretudo dos professores, que são os únicos parceiros que têm tido real influência, não raro decisiva, na história das políticas educativas das últimas décadas.

Com o nosso Estado e com os nossos sindicatos será possível virmos a conseguir o tal novo contrato socio-educativo? É arriscado responder. Mas mantenhamos a esperança, porque a alternativa da situação existente é insustentável. Neste Conselho Nacional de Educação estão representados outros parceiros sociais da educação, que, embora com menos poder, também podem juntos fazer muito. Como os pais e os alunos. Se ousarem defender um novo pacto educativo, e não se limitarem, como já tenho visto, apenas a reivindicar mais financiamento para o mesmo sistema.

Se assim penso e digo, nem por isso fico menos esperançado numa verdadeira reforma para o nosso sistema escolar e educativo, cujo lema concordo que seja, de acordo com a formulação desta iniciativa do CNE, “para um novo contrato socio-educativo” – a expressão não é minha, mas faço-a minha.

QUALIDADE E DIVERSIDADE NOS SISTEMAS EDUCATIVOS**

DIOGO DE LUCENA *

Queria começar por dizer - tal como disse o Prof. Mário Pinto - que também não sou um especialista em educação. Sou engenheiro de origem e economista a seguir. O meu contacto com a educação resultou de ser professor universitário e ter filhos que passaram pelo sistema educativo - que é a única qualidade que poderei invocar para estar aqui hoje.

Começando pelo tema: a Qualidade. Não preciso de argumentar sobre a importância do tema, uma vez que a qualidade nos sistemas educativos e nos sistemas escolares se tornou uma preocupação. Depois dos estudos internacionais e dos resultados obtidos por Portugal, tão publicitados nos jornais, penso mesmo que se transformou numa angústia nacional. Não estou a dizer que toda a gente partilha dessa angústia, mas apenas que teve grande impacto e que esta angústia é útil se levar a alguma acção no sentido de melhorar a qualidade, mas talvez não seja muito útil se não levar a acção nenhuma.

Em particular, este Painel procura situar a dimensão da qualidade face às questões de equidade, coesão social, participação e responsabilidade local.

Devo dizer que vou discutir um pouco mais os aspectos de equidade do que os outros. Aliás, vou usar o facto de o Senhor Prof. Mário Pinto ter desenvolvido mais outros aspectos para resumi-los também. Mesmo assim, fica uma grande riqueza de temas e tenho alguma dificuldade em dar uma ordem lógica, porque os problemas interpenetram-se de uma forma a que nós chamamos em economia o equilíbrio geral - tudo depende de tudo e, portanto, é difícil ter um fio para puxar a meada. De qualquer maneira, julgo que vale a pena começar por clarificar alguns conceitos.

* Professor Catedrático da Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa. Administrador da Fundação Calouste Gulbenkian

** Texto não corrigido pelo autor

Primeiro, quando se discute Qualidade acho que se discutem coisas muito diferentes e deixem-me usar uma terminologia de economista: nós distinguimos nos nossos modelos económicos a qualidade vertical e a qualidade horizontal. Os termos não são consagrados, mas julgo que são sugestivos.

A ideia de qualidade vertical aplica-se quando dizemos que uma escola é muito melhor que outra, e toda a gente está de acordo sobre isso, ou seja, há aqui uma certa unanimidade sobre certas coisas que têm mais qualidade do que outras.

A qualidade horizontal tem mais a ver com situações onde as características do serviço que é prestado (ou do bem que é consumido) são tais que diferentes pessoas têm preferências diferentes sobre eles. Esta qualidade horizontal tem a ver com os problemas da diversidade (de que falava o Prof. Mário Pinto) e, portanto, relaciona-se com a ideia de pessoas diferentes na sociedade ou famílias diferentes terem preferências claramente diversas sobre os projectos educativos que querem para os seus filhos.

Julgo que a diversidade no sistema ou das suas várias qualidades, em termos horizontais, não estabelece uma hierarquia de valores, ou seja, não produz unanimidade sobre o que é melhor ou o que é pior, como acontece na qualidade vertical. Portanto, essa hierarquia é pessoal e feita de uma maneira diferente de família para família, de pessoa para pessoa.

O segundo ponto: quando se discute qualidade e, por exemplo, estes testes internacionais medem a qualidade do *output* do processo educativo e escolar – se a pessoa sabe mais matemática ou menos matemática, se tem certas capacidades, se tem certos conhecimentos – estamos a olhar para capacidades, para conhecimentos que, em última análise, contam para o desenvolvimento do país, para a felicidade das pessoas, para a maturidade delas, para a sua realização pessoal e, por outro lado, também aparece misturado com a qualidade das escolas.

A qualidade das escolas, do ponto de vista conceptual, será muito mais uma qualidade sobre o valor acrescentado, ou seja, a qualidade do resultado do processo educativo depende da qualidade da escola, que é um *input* para obter com determinado *output*. Mas depende também de muitas outras coisas - das condições da família, do acesso à cultura, das relações familiares, etc., que fazem diferença no resultado do processo educativo, ou seja, dois miúdos iguais em termos de capacidades, mas com *backgrounds* familiares diferentes, processados pela mesma escola, resulta em *performances* diferentes. Portanto, se eu quiser medir a qualidade das escolas, terei de fazer um esforço muito grande para olhar para este valor acrescentado e não só para a qualidade do *output*. É evidente que é muito mais fácil

medir o *output* que o valor acrescentado. Muitas vezes, recorremos ao *output* como uma medida, mas do ponto de vista conceptual é importante distinguir as duas coisas. E, nalguns casos, se eu quiser enunciar as medidas políticas ou administrativas ou de gestão que posso tomar para melhorar essas escolas, tenho de olhar para o valor acrescentado como uma medida correcta, cujo resultado será não igual para todos em termos de *output*.

A terceira distinção que queria fazer tem a ver com a maneira como estes problemas se põem. Na minha opinião, varia bastante consoante os níveis do sistema para que olhamos. Uma coisa é olhar para o nível do ensino obrigatório e, outra coisa, é olhar para as universidades. Acho que a relação entre a diversidade, a equidade, o acesso e a coesão social, coloca-se de maneira diferente segundo os vários níveis e, portanto, vale a pena fazer essa distinção.

Todos nós aceitamos que haja ensino obrigatório embora isso seja uma violação clara da liberdade individual. Este debate foi importante no século passado e houve deputados no nosso Parlamento que argumentavam não dever existir ensino obrigatório porque as famílias é que deveriam escolher se educavam ou não os seus filhos. Sou partidário do ensino obrigatório. Contudo, a liberdade individual é o ponto de partida e o simples facto de nem sequer discutirmos se deve ou não haver ensino obrigatório significa que todos estamos a assumir a posição de que, em certas circunstâncias, até é possível violar essa liberdade individual. Dizemos que é obrigatório educar os filhos – quer queiram, quer não queiram – o que é, claramente, uma violação dessa liberdade individual.

Ao escolher o ensino obrigatório é conceptualmente mais difícil fazer a discussão destas questões. Devo dizer que as universidades portuguesas não são a melhor coisa do mundo, antes pelo contrário, mas acho que a diferença entre as universidades portuguesas médias e as universidades italianas ou espanholas médias (ou europeias médias) é menor do que entre as escolas do ensino obrigatório. E, portanto, torna-se um problema maior para nós, porque acho que é nele que se joga muito do nosso futuro, do nosso desenvolvimento futuro e da felicidade dos nossos filhos, mais do que no sistema universitário, embora eu seja universitário. Também é mais difícil porque há uma componente ideológica e doutrinária que interpenetra mais com análises “frias” dos factos.

No ensino obrigatório, posso pensar em termos de anos – a pessoa tem de estudar até aos 15 anos ou tem de estudar até ao 9.º ano de escolaridade – ou conceptualmente (o que era muito mais interessante) dizendo que no ensino obrigatório se quer que toda a gente adquira certas capacidades ou certos conhecimentos e o resto seria

secundário. Infelizmente, por razões pragmáticas, usamos a segunda ideia como instrumento da primeira. Mas ao definirmos que toda a gente tem que estudar até ao 9º ano ou até uma certa idade, provavelmente o conteúdo desse ensino ou dessa educação, que é obrigatória, não preenche o tempo todo. E este é um ponto de partida também importante, porque se aceito que o ensino é obrigatório e aceito que o vou impor às pessoas – violando a liberdade individual – a própria definição de ensino obrigatório faz com que todo o tempo disponível, nos 9 anos em que a pessoa é obrigada a estar no sistema escolar, seja preenchido com conteúdos tais que não permitem espaço para a diversidade. O espaço para a diversidade existe porque, na minha opinião, aquilo que é o conteúdo obrigatório não preenche todo o tempo obrigatório de ensino. A existência desse espaço põe-nos o problema da diversidade/uniformidade. Devo dizer que sou, completamente, partidário da diversidade e, portanto, estou a antecipar um pouco das minhas opiniões pessoais, mas julgo que o problema se põe na conjugação da liberdade individual das pessoas com aquilo que se quer tornar obrigatório, e a margem que existe para a diversidade. Por isso, importa discutir essa diversidade, quer por referência à qualidade vertical, quer à qualidade horizontal. Vou começar pela qualidade horizontal, que foi o aspecto mais focado pelo Prof. Mário Pinto.

Na minha opinião, a diversidade é um valor em si. Acho que somos diversos, nascemos diferentes, temos preferências diferentes, temos gostos diferentes, temos objectivos diferentes e temos maneiras de estar na vida diferentes. Julgo que a diversidade, na minha visão do mundo, é um valor em si, é uma opinião normativa, uma coisa positiva. Acho que as pessoas são diferentes e têm preferências diferentes. Não quero impor as minhas preferências a ninguém e rejeito fortemente que me tentem impor as preferências dos outros; é o mesmo que dizer de outra maneira: o respeito pela minha liberdade individual é o meu respeito pela minha dignidade como pessoa e, acho que a melhor resposta que o sistema pode encontrar a isto é, de facto, permitir a diversidade. Permitir a diversidade porque, nessa altura, uma oferta de projectos educativos diversificados corresponde muito melhor – pode responder muito melhor – às preferências dos vários grupos de pessoas que constituem a sociedade. Algumas pessoas preferem esta escola por ter um projecto educativo, outras preferem aquela, e não há nenhuma razão para dizer que uma é melhor do que a outra. Em muitas circunstâncias são diferentes, pura e simplesmente, e essa diferença tem um valor porque vai corresponder muito melhor às preferências das pessoas. Com os mesmos recursos, eu vou criar mais bem-estar (no sentido “lato” da palavra bem-estar), vou criar mais satisfação na comunidade e, portanto, há uma série de consequências práticas que são muito difíceis de evitar em termos lógicos e que são muito difíceis de implementar em termos práticos. Isto só responde às necessidades das pessoas se eu, depois, lhes der liberdade de escolha, porque não é

possível dizer: tenho aqui uma oferta diversificada, mas o seu filho vai ser educado naquele projecto educativo e o seu no outro – porque sou eu que decido, não é o outro que decide. Senão não vale a pena. Daí que esta resposta, este aumento de bem-estar, só pode existir se houver liberdade de escolha por parte das famílias.

Não se trata de uma discussão sobre público *vs* privado. Para já, é uma discussão sobre a existência de diversidade e é possível conceber sistemas públicos com diversidade de oferta. Há alguns exemplos nos Estados Unidos e em Inglaterra dentro do sistema público: são escolas que saíram das normas rígidas, conhecidas como as *charters-schools* ou as *magnet-schools*. Se aceitarmos este princípio, deixa de haver razão para impedir que outros agentes, que não a Administração Central, criem escolas e contribuam para a oferta de diversidade nos sistemas educativos. Devo dizer que vejo com alguma relutância o sistema público criar certas formas de diversidade. Acho que o Estado, usando o dinheiro dos contribuintes, tem que ter algumas auto-limitações que não têm que existir no sector privado e, portanto, certas formas de diversidade deviam ser deixadas ao sector privado. O Estado pode financiar a educação das pessoas sem ser ele a fornecer a educação e, nesse caso, julgo que o Estado deve evitar financiar certas opções. A necessidade de defesa de coesão social impõe limites àquilo que o Estado pode fazer e àquilo que o Estado pode financiar. Estou a pensar em escolas que defendem uma atitude perante a vida muito radical e não inclusiva (ou exclusiva). Costumo ler uma revista que é o *Economist* (que é muito liberal) e que há pouco tempo teve um artigo surpreendente: era um ataque violento às escolas religiosas, onde se dizia que estavam fartos de *priests*, e se defendia que as escolas propagandistas jamais fossem financiadas com dinheiro público. Esses modelos são um choque violento para a criação da tal coesão social.

Quanto à qualidade vertical, julgo que é um ponto muito importante porque aqui reside muito do debate sobre a vantagem da uniformidade *vs* diversidade e os problemas da coesão social. É implícita a ideia de que um sistema uniforme, centralizado pelo Estado, é melhor porque cria mais condições de equidade e mais coesão social. Gostava de discordar deste ponto. Em teoria, pode parecer atractivo, é a boa tradição republicana jacobina que defende este ponto de vista activamente e não o digo com nenhum desprezo. É uma tradição histórica da Revolução Francesa, foi muito importante na época, historicamente até teve grandes vantagens em certos momentos. Mas, uma consequência lógica desta atitude é dizer: primeiro, há que proibir toda e qualquer outra iniciativa, porque senão, automaticamente, vai haver diversidade e não se quer essa diversidade, porque significa que há outras preferências e, portanto, o melhor é proibir. Acho que isto é uma violação enorme da liberdade das pessoas.

Uma segunda consequência é que para provocar esta coesão social, através deste sistema, é necessário haver mistura dentro de cada escola. Por exemplo, nos Estados Unidos houve *bussing* obrigatório durante muito anos, para criar misturas dentro do sistema público, ou seja, para não se ter segregação. Isto significa que a organização por áreas geográficas é uma contradição com este próprio princípio, porque tipicamente as pessoas segregam-se socialmente por áreas geográficas, ou seja, os bairros ricos de Lisboa têm miúdos ricos e não pobres. Alguns bairros são misturados, mas muitos não o são e, portanto, uma organização puramente geográfica é uma violação daquele princípio.

Em terceiro lugar, é muito difícil evitar a auto-selecção na prática. Todos nós sabemos que, embora a área geográfica seja a regra, conseguimos pôr os nossos filhos onde queremos. Basta dar uma residência, toda a gente conhece os truques... Portanto, esta defesa da uniformidade é fraca – na minha opinião – até porque as escolas depois não são iguais. Há escolas melhores e piores, mesmo aqui dentro de Lisboa e, de facto, o sistema público não gera igualdade neste aspecto. A ideia de que ao impor um sistema de ensino uniforme vou criar condições de igualdade e vou criar condições de maior coesão social tem um grande grau de ilusão em termos práticos, mesmo que, em termos teóricos, isso seja possível de conceber.

É evidente que a pergunta é sempre: posso melhorar ou não o sistema público, de maneira a responder a este problema? Uns serão mais cépticos, outros serão menos cépticos. Eu sou dos mais cépticos, mas admito que este cepticismo pode ser alterado, desde que me dêem exemplos. Mudar o actual sistema português para, de facto, incluir estes valores no seu *output* real, vai ser muito difícil, quase impossível. Acho que é, sobretudo, iníquo porque os ricos têm sempre opção para sair para as escolas boas, nem que sejam privadas. Dentro do sistema, manipulam muito melhor o acesso às melhores escolas do sistema público e, portanto, um sistema uniforme é mau, é iníquo para os pobres. Um sistema mau e público, que ainda por cima não é uniforme – como é o caso – ainda é mais iníquo, porque até permite aos ricos o acesso às melhores escolas (de graça) e os pobres ficam nas piores. Julgo que é o resultado prático que estamos a ter, aqui em Portugal, neste momento.

Em resumo, o meu cepticismo centra-se numa gestão centralizada, pública, com o objectivo de uniformidade, mesmo que não tenha esse resultado. Primeiro, não é eficaz, o custo por aluno é alto. Segundo, não responde à diversidade das preferências e, portanto, diminui, para a mesma quantidade de custos, o bem-estar gerado na sociedade – não gera grande qualidade, em média, não gera grande igualdade, pelas razões que acabei de expor e, por isso, na minha opinião não gera grande coesão social.

A minha convicção na descentralização do sistema e, mais uma vez, não falo de privado e público, embora ache que deva haver a possibilidade de entidades não públicas fazerem ofertas educativas, é grande. A possibilidade de descentralizar dentro do sistema público penso que deveria ser explorada, porque o sistema público vai continuar a ser, por muito tempo, a grande fonte de oferta de educação e, em muitas circunstâncias, é mesmo indispensável que seja o sistema público. Não estou a ver que haja diversidade de oferta em regiões periféricas do país e não estou a ver que haja possibilidade de criar uma grande diversidade de escolha. Portanto, o sistema público, em muitas circunstâncias, é necessário para aumentar a diversidade e é necessário para que haja escolas, pura e simplesmente, em certos sítios. Não há razão para que, nos sítios onde é possível, não se crie variedade de oferta, possibilidade de escolha, pois a liberdade de escolha melhoraria o sistema.

O segundo ponto é crucial: a ideia de que confio mais nas famílias e nos pais para avaliar o que é a qualidade de uma escola, o que é a qualidade do projecto educativo a que sujeitam os seus filhos. Se não acreditar nisto, todas estas ideias caem por base. Este é o ponto central e decisivo. Daqui resulta a necessidade de liberdade de escolha e a liberdade de ensinar, resultado de tudo aquilo que estive a defender.

Dentro do sistema público, é muito fácil imaginar maneiras de descentralizar o sistema e de criar formas que permitam essa diversidade. Uma coisa que é indispensável é que a maneira como os recursos são atribuídos às escolas têm que depender, em grande parte, do sucesso que essas escolas têm junto das famílias. Ou seja, defendo um sistema que, para ser bom, permita que as boas práticas sejam repetidas e multiplicadas e onde as más práticas sejam punidas. Na minha opinião, se uma escola se revela muito má, há que lá pôr mais recursos para melhorar. Este sistema de penalização e de prémios, que distingue os bons dos maus, tem de estar presente ao nível das escolas e ao nível dos projectos educativos que as escolas representam e deve seguir muito as opiniões daqueles que sabem melhor – que são os pais e as famílias que escolhem ou não escolhem essas escolas – sendo a grande vantagem do sistema automático de avaliação. Isto não exclui outros sistemas de avaliação que se possam criar, mas há aqui um sistema automático que dá imensa informação sobre a maneira como as pessoas que usam os serviços de uma determinada escola vêem a qualidade dessa escola.

Isto representa uma revolução enorme na maneira de relacionar as escolas com o poder central, de relacionar os professores com a escola e estes com o poder central. Julgo que é aqui que vão estar as grandes barreiras de qualquer reforma neste sentido.

Continuo convencido de que a existência de mecanismos deste género teria um *feed-back* positivo na qualidade – no sentido vertical da palavra. Não é possível, a partir do momento em que há uma penalização automática para uma escola, funcionar mal ou bem. Deixa de ser possível (ou deixa de ser tão fácil) às escolas instalarem-se numa mediocridade, até porque os recursos vão desaparecendo e as pessoas vão ser obrigadas a reagir. Quando se discute a uniformidade e a diversidade, muitas vezes o argumento central é de que um sistema com diversidade é muito injusto e muito iníquo porque vai criar escolas melhores e piores, os mais ricos vão ter acesso a escolas melhores e os outros a escolas piores. Penso que é o que acontece no actual sistema, portanto, não é piorar. Suponhamos que podemos medir esta qualidade numa escala de 0 a 20 e que temos metade das escolas com 10 valores e metade com 20 valores. A alternativa era ter todas com 10 valores. Prefiro o primeiro sistema, ou seja, a igualdade é um valor, a uniformidade é um valor, mas se todos tiverem 10 valores, num caso, e noutra caso, metade tiver 10 e metade tiver 20, prefiro o segundo caso, onde, pelo menos, metade dos alunos tem uma escola boa e a outra metade tem uma escola suficiente.

Se é verdade que há um *feed-back* deste sistema mais competitivo que não resolve o problema da igualdade, de as escolas serem todas iguais, também sei que não o resolvo com o sistema actual.

Duas observações finais. Primeiro, esta qualidade média passa por transmitir incentivos da escola para os professores. Julgo que os professores são o grande activo das escolas – 90% do capital das escolas não são os edifícios, são os professores, são o capital humano que lá está. Se não consigo melhorar a qualidade dos professores e a qualidade do seu desempenho, não consigo melhorar o projecto educativo e, portanto, isso significa que tenho que arranjar mecanismos que podem ser usados por quem administra a escola para transmitir isso aos professores, para conseguir deles o melhor desempenho ou fazer uma melhor selecção de professores.

Segundo, em termos de participação e coesão social, um sistema desenhado desta forma não é, forçosamente, inferior ao que temos, desenhado como um tesouro muito distante, muito burocrático e muito centralizado. Portanto, para conseguir a participação, julgo que a descentralização e a diversidade são indispensáveis para que empresas e associações (tipo privado, como existem muitas na Segurança Social, hoje em dia), empreendam na oferta educativa e ajudem a criar essa diversidade.

Estou convencido de que, em termos de coesão social, este esquema também não é inferior a um esquema como o que temos actualmente.

Só um comentário em relação à intervenção do Senhor Prof. Mário Pinto sobre o capital social. Tem a ver com o comportamento das pessoas. Isso significa que as mesmas pessoas, em circunstâncias diferentes, podem ter comportamentos muito diferentes. Imaginem uma escola ou uma empresa onde todos se encostam e ninguém trabalha muito. Nessa altura, se alguém decidir trabalhar muito, de certeza que poderá mudar o ambiente geral da escola ou da empresa. Se toda a gente tiver essa atitude, o mais inteligente é participar, até porque contribui para melhorar a escola, ou seja, só se consegue mudar esta cultura, se todos mudarem ao mesmo tempo e isso é muito difícil de fazer num sistema tão centralizado. Num sistema mais pequeno, pelo menos nalgumas unidades, consegue-se, e esse efeito de propagação é muito mais plausível que venha a acontecer. Vejo como muito mais possível a criação de capital social a partir de um sistema mais descentralizado do que a partir de um sistema centralizado. Se conseguir a criação desse capital social, terei todas as vantagens que o Senhor Prof. Mário Pinto enunciou, como seja, gastar muitos menos recursos a policiar o sistema, a garantir que ele funcione, a penalizar.

CNE

ENTRE CAUSAS E SINTOMAS

LUIZA CORTESÃO*

Num trabalho recente a que dei o título de “Gulliver entre Gigantes” procurei retomar a análise de relações que a educação parece ter com outras características e estruturas sociais. Como a metáfora contida nesse título procura sugerir, o trabalho desenvolvido situa-se, à partida, num quadro teórico informado por teorias de reprodução. Estas, como se sabe, procuram desocultar quanto, e de que modo, diferentes forças estruturais, sobretudo económicas e político-ideológicas, enquadram e modulam a educação, de tal modo que ela acaba por se constituir como um instrumento que funciona de acordo com preocupações e interesses dessas forças, contribuindo para a manutenção da estrutura social. Admitindo, no entanto, a hipótese de que esta determinação no tipo de funcionamento poderá não ser absoluta, a análise feita nesse trabalho procura ir um pouco mais além: para o efeito, ao longo do texto tenta-se identificar diferentes papéis que a educação pode desempenhar, entre outros lugares (identificados do Boaventura Sousa Santos) como sendo lugares estruturais. Para o autor anteriormente referido, estes lugares são: *o espaço doméstico, o espaço da produção, o espaço do mercado, o espaço da comunidade, o espaço da cidadania e o espaço mundial*. O que se adianta e questiona neste trabalho é a hipótese de que (para o “bem” e para o “mal”) a educação possa assumir também características de um lugar estrutural. Admite-se, no entanto, que a ser assim, estaremos face a um quadro idêntico ao sugerido pela metáfora. Gulliver (a educação), desta vez mover-se-ia (naturalmente com dificuldade) entre gigantes.

Como foi atrás referido, para muitos autores, este movimento é mesmo totalmente condicionado por forças que o transcendem. Staff Callewart, por exemplo, afirma que, numa cadeia de exercício de poder, iríamos encontrar no lugar de comando os poderes políticos e económicos, poderes esses que dominam o poder cultural e que este, por sua vez, enquadrará e determinará as características que irá assumir o campo educativo que estará deste modo completamente subordinado. *É assim que ele afirma: “pode localizar-se o campo da educação no âmbito do campo do poder que é constituído pelos restantes poderes. Mais precisamente ele pode localizar-se no sub-espaço dominante de produção cultural. Mas este sub-espaço de dominação cultural tem (ele próprio)*

* Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigadora do C.I.I.E.

uma posição subordinada relativamente à posição dominante superior, que é detida pelas posições de poder político e económico". (Callewart 1998)

Considerando tudo quanto atrás foi recordado, poderemos verificar que se acaba de fazer referência a debates em que se discute, interpretando de diferentes modos, a tensão que existirá entre toda uma macro-estrutura enquadradora e a possibilidade de agência por parte da educação e, portanto, das diferentes instituições educativas. Mas o que também se verifica é que, em qualquer uma destas interpretações, é consensualmente aceite que existe uma relação forte entre o processo educativo e os poderes económico político e sócio-cultural.

Tudo isto poderá assim evidenciar quanto é redutor estudar o que se passa a nível da educação, se não se considerar, simultaneamente, características históricas, sociológicas, económicas e culturais de contexto em que ela tem lugar.

Passe-se então em revista, embora muito sucintamente, algumas destas características, ao descrever o caso da educação em Portugal. Será assim de se ter em conta que, no contexto do século XXI, se está a considerar Portugal um país:

- da Europa ocidental, no qual se reflectem pressões sociais e económicas decorrentes do facto de estar num mundo que se globaliza, e em que, simultaneamente, ocorrem sinais de afirmação de identidades várias (étnicas, religiosas, linguísticas etc.);
- que se encontra enquadrado numa tendência mundial orientada por processos de neoliberalização económica, dos quais decorre uma pressão que resulta em preocupações acrescidas e generalizadas com a eficácia, eficiência e competitividade;
- em que a organização do sistema mundial capitalista, no qual está enquadrado, mostra já evidentes sinais de uma crise anunciada;
- que é parte, num contexto europeu e mundial, em que interesses, conflitos de muitas naturezas, frequentemente acompanhados de climas de violência e agressividade, crescem um pouco por toda a parte.

Mas é preciso não esquecer ainda que certos fenómenos contribuem para que, em Portugal, a situação seja particularmente complexa, pois que é também um país que:

- num breve período de tempo deixou de ser um local de emigração para ser um

espaço de imigração, do que resulta uma heterogeneização progressiva da sociedade portuguesa (só entre 21 de Janeiro de 2001 e 20 de Janeiro de 2002 foram concedidas 133.904 autorizações de residência);

- só muito recentemente se está a consolidar e a alargar a escolaridade obrigatória. O progressivo reforço da escola de massas reforça e acentua, portanto, no interior da escola, a heterogeneização que se faz sentir na sociedade portuguesa (há 47 anos 40% dos portugueses não sabiam ler nem escrever, e hoje, públicos que não iam nunca à escola são mesmo obrigados a ir e a aí permanecer 9 anos);

- só muito recentemente se alargou de forma significativa a rede do pré-escolar (na década de 80 só 20% das crianças estavam no pré-escolar);

- uma grande parte dos professores portugueses no activo ainda foi socializada e/ou formada num clima de convívio com atitudes e práticas monoculturais e são cidadãos a quem não foi dada grande possibilidade de se tornarem professores críticos e criativos e de se assumirem como capazes de gerir a sua autonomia como profissionais;

- os currículos, herdeiros de uma longa tradição de centralização, de imobilismo e de preocupação com a formação de elites, só muito recentemente mostram sinais de procurar atender à diversidade, às características do contexto em que a escola se situa, à multiplicidade de solicitações que muitas mudanças sociais e culturais em curso parecem exigir, como seja: capacidade de, no trabalho, se organizar em formas interdisciplinares de olhar os problemas, capacidade de iniciativa face a dificuldades surgidas, de flexibilidade perante mudanças inesperadas, de autonomia, bem como de analisar criticamente as situações em que o formando se verá fatalmente envolvido no seu quotidiano profissional e social.

E o que se verifica é que, fragilizado, açoitado por tantos problemas decorrentes de diferentes quadrantes, Portugal (como, aliás, acontece também em alguns outros países) um dos alibis que encontrou para se ir defendendo das suas debilidades foi o de procurar culpados a quem possa atribuir responsabilidades das dificuldades que experimenta.

E descobriu que as políticas educativas, o sistema educativo, a escola e os professores e até os investigadores em Ciências de Educação podem constituir excelentes bodes expiatórios, pois que nenhum destes consegue responder com a

necessária suficiente eficácia: às exigências de uma economia neo-liberal que se generaliza, mas que cada vez experimenta mais problemas; às inseguranças de um estado que se vê diminuído do seu poder por decisões tomadas por um mercado globalizado; às tensões e medos de uma mundo cada vez mais violento e que, portanto, como é natural, desencadeia também alguma violência no interior das instituições educativas. Como se a escola (o pequeno Gulliver) pudesse dar respostas eficazes a uma tal avalanche de problemas! E, solicitadas, pressionadas por exigências e condições e dificuldades tão díspares, as políticas educativas são, naturalmente, cada vez mais ambíguas e contraditórias.

Num interessantíssimo e muito recente trabalho, Stoer e Magalhães (2001) oferecem um excelente contributo para a análise deste problema. Eles evidenciam quanto é crescente o fosso entre um discurso político (que se vê obrigado a acompanhar esta evolução mundial e nacional das orientações socio-económicas) e um discurso pedagógico que se procura legitimar, face às exigências críticas de uma sociedade civil, apesar de tudo não totalmente alienada. E evidenciam como é crescente, ao longo do tempo, (entre 1974 e 2002), o fosso que vai separando estes dois discursos, no interior do qual as políticas-educativas procuram precipitada e ansiosamente encontrar algumas respostas.

Assim, recordam, por exemplo, como, na década de 70 o discurso político se propunha contribuir para a “construção de uma sociedade socialista”. Na altura, este propósito anunciado quase coincidia com o discurso pedagógico de então que, por sua vez, preconizava “a educação como forma de mobilização revolucionária”. Quando, porém, (na segunda metade da década de 80) o discurso político passa a evidenciar uma necessidade de normalização e o discurso pedagógico da época preconizava da importância de “promoção da escola democrática”, as políticas educativas já tiveram de articular discursos mais distantes. Mas, sobretudo, o fosso acentuou-se, quando o discurso político passou a valorizar sucessivamente, entre 1981 e 2000, a “relevância económica da educação”, depois a “promoção da relação escola e empresa” e finalmente o “mercado e escolha”, enquanto que, timidamente, no mesmo período o discurso pedagógico procurava valorizar sucessivamente a “autonomia relativa do campo da educação”, depois, o “professor como intelectual transformador” e, finalmente, a “ideia da escola inclusiva”.

Considere-se então este último período em que, segundo a análise feita pelos autores, uma preocupação generalizada com o mercado coexiste com um discurso pedagógico que defende a inclusão, e perceber-se-á porque são tão contraditórias e frágeis as medidas que as políticas educativas procuram implementar.

De entre estas, irei referir somente, e só a título de exemplo, duas medidas diferentes que parecem poder simbolizar algumas das contradições e conflitos que, actualmente, as políticas educativas tentam (não “pilotar” porque não dispõem de uma capacidade de decisão suficientemente forte) “gerir” ou “surfar” (cf. Cortesão *et al.* 2001).

Assim, por exemplo, um certo olhar, sensível sobretudo às exigências do mercado, pensa que poderá dar resposta a estas preocupações, tornando a escola mais competitiva, mais exigente, mais selectiva, propõe avaliações mais frequentes, de carácter nacional, e finalmente o estabelecimento e publicitação dos *rankings* das escolas. Enquanto isto, outro olhar, mais preocupado com a importância de a escola ser mais inclusiva, por exemplo, propõe uma postura não daltónica face à diversidade (mais atenta a esta) (cf. Stoer e Cortesão 2000), propõe os territórios educativos, a flexibilização dos currículos, as áreas de projecto, o estudo acompanhado.

Trata-se, como é evidente, de medidas contraditórias se bem que quase contemporâneas. E percebe-se suficientemente o que se encontra por detrás destas contradições, para que se perceba que é (im)possível a sua coexistência?

O que geralmente não se desoculta no primeiro caso é que, para além de procurar dar resposta a certas solicitações do mercado, quem defende propostas como as avaliações nacionais e os *rankings* publicitados das escolas, opta por medidas que penalizam muito mais todos os que, na sua socialização primária, não foram estruturados e desenvolvidos nos saberes e valores que são os estabelecidos como os únicos aceitáveis na escola e que, naturalmente, são os do grupo que detém o poder de organizar e ou orientar o sistema educativo.

Não desocultam também que, se as avaliações das escolas podem conter, para cada uma delas, matéria de reflexão que as pode ajudar e melhorar a sua prestação, a publicitação dos *rankings* (que se defende em nome do direito de “saber” de pais e alunos) tem, para além disto, outros efeitos diversos e até perversos que é necessário ter em conta.

Estimula-se a competição entre instituições, entre docentes e entre discentes, fragiliza-se, perturba-se a auto-imagem de professores e alunos das escolas pior colocadas no *ranking*, alimentam-se malabarismos vários nas escolas que tentam, a todo o custo, manter-se numa classificação elevada no interior do *ranking*, minam-se as relações de respeito entre professores e alunos que deverão sempre existir, mas que são particularmente importantes no interior de instituições que se debatem com

mais problemas socio-educativos e que são, geralmente, como é natural, as menos bem colocadas no referido *ranking*. E, sobretudo, dá prioritariamente a quem tem maior poder económico e/ou se movimenta com mais facilidade nos meios académicos, a possibilidade de mudar (de “escolher”) a escola que considera melhor para os seus filhos, reforçando um movimento que acentuará as diferenças de qualidade de populações das escolas diferentemente colocadas na ordenação. Contribuirá portanto, fortemente, para a criação de escolas de “primeira” e de “segunda categoria”. E assim sendo, nestas últimas, não será estranho que se acentuem as situações de violência, de desinteresse, de desistência e de menor rendimento escolar.

Em síntese, e sem nunca o explicitar, o que se está sobretudo é a favorecer um clima de orientação das situações educativas, que vai ao encontro de exigências selvagens (e sobretudo temporárias) do mercado.

Considere-se agora os currículos flexíveis, bem como a área de projecto e estudo acompanhado, que são medidas que têm procurado responder a preocupações diferentes. Ao propor uma gestão flexível de currículos e ao contemplar um espaço/tempo no horário para implementação de uma área de projecto, evidencia-se uma preocupação com a inclusão que está, como atrás se referiu, actualmente presente no discurso educativo. De facto, qualquer uma destas medidas pode permitir que se atenda melhor à diversidade presente na sala de aula. Mas permite também (ao implicar, cognitivamente e afectivamente os alunos num projecto que eles próprios identificaram e que estão a tentar desenvolver) que eles compreendam as razões por que lhes é proposto no currículo que estudem certos temas e descubram a importância que as diferentes disciplinas podem assumir para se conseguir enfrentar problemas concretos, portanto que experimentem uma vivência também concreta de situações de interdisciplinaridade. Está-se assim, neste caso, preocupado em contribuir para a excelência académica e, simultaneamente, para o desenvolvimento da consciência de cidadania.

O fosso entre o quadro que se preocupa sobretudo em formar indivíduos para (momentaneamente, temporariamente) servirem com eficácia e competitividade o mercado e aquele que é informado por maior preocupação com uma excelência académica democraticamente distribuída, serve de leito a um rio turbulento de interesses, de águas pouco claras, que muitos olham sem alcançar o seu significado.

Cabe a nós, que reflectimos sobre educação, e que somos tantas vezes sentidos como “incómodos”, através de uma permanente análise crítica, tornar as águas mais límpidas, situação que permitirá a tomada de opções mais conscientes. Talvez nos caiba

também a difícil tarefa de interrogar e tentar estabelecer algumas possíveis pontes entre as margens, elas também violentas (como diria Brecht), por entre as quais esse violento rio corre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Callewart, Staff (1998), In *Philosophy of Education, Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu. Society Education and Curriculum*. Copenhaga, Department of Education, Phylosophy and Rhetoric.
- Cortesão, Luiza (2000). *Ser Professor em Ofício um Vias de Extinção?* Porto: Afrontamento.
- Cortesão, Luiza (2001). Gulliver entre Gigantes, na tensão entre estruturas e agência que significados para a Educação?, Steve Stoer, Luiza Cortesão, José Correia, *Transnacionalização da Educação, da Crise da Educação à Educação da Crise*. Porto: Afrontamento.
- Cortesão, Luiza, Magalhães, António e Stoer, Stephen, R. (2001). Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo de Realização das Políticas Educativas. *Educação Sociedade e Culturas*, 15, 45-48.
- Magalhães, António, Stoer, Stephen (2001). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Profedições.
- Stoer, Steve, Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/multicultural Crítica às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

