

## Contradições e disfunções no sistema de ensino em Portugal

Mário Artur Machaqueiro \*

Agora que muito se fala de uma nova reforma curricular, é talvez a ocasião propícia para questionarmos, de novo, a natureza e o funcionamento do ensino em Portugal. Com décadas de reformismo a atravessar (e a minar) as políticas educativas, a distância entre as intenções proclamadas e os resultados continua a ser abissal. Se acreditarmos nas «paixões» dos nossos "decisores", a finalidade do sistema educativo seria proporcionar qualquer coisa como uma qualificação ao nível das habilitações médias capaz de colocar os portugueses no «pelotão da frente» em matéria de competitividade. Não me irei deter nas metáforas "atléticas" desta concepção de ensino, nem no cálculo economicista a que este discurso pretende reduzir o conceito de educação. Há um fenómeno que torna essa análise irrelevante. E esse fenómeno é o facto de o nosso sistema de ensino parecer deliberadamente orientado para produzir exactamente o contrário daquilo que os sucessivos governos proclamam. Isto é: o contrário do famigerado «sucesso escolar», quer ele seja entendido na acepção neoliberal dominante, quer na versão igualitarista da «escola de massas».

Atingiu-se um ponto de saturação em que já ninguém acredita nas «paixões» pela educação. Mas, curiosamente, esse cansaço não produz qualquer revolta. Existe antes uma cumplicidade generalizada com as inércias do sistema educativo. Na verdade, um estranho consenso, feito de silêncio ou de indiferença, abateu-se recentemente sobre a reflexão crítica em torno do ensino em Portugal, como se, de repente, o «guterrismo» nos tivesse colocado no melhor dos mundos possíveis. As contradições e as disfunções, porém, permanecem bem evidentes nas escolas portuguesas, nenhuma «paixão» as erradicou por milagre, e é isso que torna necessário reactivar, aqui e agora, uma teoria crítica do ensino em Portugal.

Nesta comunicação, procuro identificar as contradições que me parecem nucleares no sistema educativo português, bem como os efeitos disfuncionais que delas resultam. São, antes de mais, hipóteses de trabalho que eu aqui levanto, baseadas em mais de dez anos de actividade lectiva no ensino secundário, repartidos por várias regiões do país e por alguns milhares de alunos. Esclareço ainda que sou professor de Introdução à Filosofia, disciplina que constitui um laboratório privilegiado para observar boa parte das disfunções a que me irei referir.

### 1. IDEOLOGIA «ILUMINISTA» VS. IDEOLOGIA DAS «NOVAS PEDAGOGIAS»

A primeira grande contradição que, em meu entender, interessa destacar não é uma originalidade portuguesa. Pelo contrário, ela reflecte a dependência do nosso país em relação aos centros de produção ideológica. De facto, nos últimos vinte anos Portugal tem partilhado com os países centrais europeus e os Estados Unidos uma *contradição entre duas ideologias do ensino* que coabitam a instituição escolar:

- A primeira, apelidá-la-ei de «iluminista». Segundo ela, a função da escola consiste em emancipar o género humano mediante a criteriosa administração do saber – da ciência –, o que desde logo pressupõe a sua democratização, ainda que parcelar e controlada. Semelhante ideal baseia-se nas seguintes convicções:

---

\* Mestre em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

- A razão é a coisa mais bem distribuída do mundo, mas poucos a sabem usar.
- Os seres humanos não são naturalmente curiosos, e preferem a segurança da crença e do preconceito ao desconforto da crítica e da verdade.
- A ignorância constitui o estado natural e primitivo da consciência.
- Aprender é um acto anti-natural, que tem de ser imposto.

Este programa pedagógico apareceu assim dominado por uma *representação vertical-disciplinar* do ensino, ecoando à distância o mito platónico de uma «dialéctica ascendente» (a educação concebida enquanto forma de disciplinar as pulsões e como rito de passagem, com a correlativa transição do nível inferior para o superior, das "trevas" para a "luz", e a superação de obstáculos, a sujeição às provas e aos consequentes rituais de dureza). Por isso, semelhante ideologia, embora teoricamente igualitária, incluiu uma exigência de selectividade: já que o processo educativo é árduo, a ignorância renitente, a inculcação do saber dolorosa... nem todos passarão. Democrática, a substância da escola seria, em derradeira instância, meritocrática.

Em Portugal, a pedagogia «iluminista» constitui um caso de «globalismo localizado»<sup>1</sup>, de raiz franco-germânica. Por cá chamou-se «positivismo» e foi consagrado com o advento da primeira República, quando ao objectivo da emancipação pelo saber se associou o projecto de fazer das crianças «bons portugueses» (tradução nacional-republicana para «bons cidadãos»)<sup>2</sup>. Com o salazarismo, deu-se o colapso de todo este programa: doravante, os «bons portugueses» precisavam apenas de saber ler, escrever e contar (ou nem isso). Colapso parcial, entenda-se, pois a ideologia «iluminista» não faleceu aí, como não desapareceu por completo nos dias de hoje: ela é matricial e indissociável dessa entidade *moderna* a que chamamos «escola». Entre nós, o seu último rebento mais notório terá sido a «Reforma Veiga Simão», dando ao «iluminismo» pedagógico um cunho «desenvolvimentista» e «tecnocrático»<sup>3</sup> que ainda hoje aflora no discurso oficial de uma educação para a «competitividade».

- A outra ideologia, simultaneamente antagónica e complementar da primeira, é a das «novas pedagogias», desenvolvidas sobretudo ao longo dos anos 60 como reflexo da emergência de novos movimentos sociais, da crítica radical das instituições e da experimentação política próprias desse período.

---

<sup>1</sup> Baseio-me aqui na distinção, feita por Boaventura de Sousa Santos, entre dois tipos de globalização: a que procede através do «localismo globalizado» e a que actua mediante um «globalismo localizado». A primeira consiste «no processo pelo qual um dado fenómeno local é globalizado com sucesso, quer se trate do funcionamento mundial das empresas transnacionais, da transformação do inglês numa *lingua franca*, da globalização da música popular ou da *fast food* americanas, ou da adopção, por todo o mundo, das leis norte-americanas de direitos de autor sobre programas informáticos». O «globalismo localizado» é outro processo de globalização, paralelo ao primeiro e seu complemento, consistindo «no impacto específico de práticas e de imperativos transnacionais sobre condições locais que são por eles desestruturadas e reestruturadas, de modo a responder a imperativos transnacionais» (Boaventura de Sousa Santos, *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Londres, Routledge, 1995, p. 263).

<sup>2</sup> Sobre a ideologia pedagógica da 1.ª República, cf. Rui Ramos, *A Segunda Fundação (1890-1926)*, 6.º vol. de *História de Portugal* (dir. de José Mattoso), Círculo de Leitores, 1994, pp. 414-415 e 420-421; sobre os resultados concretos das políticas educativas da 1.ª República, cf. Henrique Medina Carreira, «As Políticas Sociais em Portugal» in António Barreto (org.), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1996, pp. 432-435.

<sup>3</sup> Sobre a «Reforma Veiga Simão», cf. Stephen Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*, Porto, Edições Afrontamento, 1986, pp. 71-97.

O discurso pedagógico "renovado" não só denunciou o programa «iluminista» como *ideológico* – isto é, como cobertura para as assimetrias sociais que o ensino supostamente confirma e reproduz –, mas também se opôs ao seu conteúdo ideal, particularmente no que toca à *representação vertical-disciplinar* do ensino. Contra esta imagem, as «novas pedagogias» afirmaram duas grandes convicções:

- As crianças e os jovens são naturalmente curiosos, criativos e sequiosos de aprendizagens.
- A escola pode e deve ser um espaço de prazer.

Daí foi extraída uma imagem alternativa, que designarei por *representação horizontal-lúdica* do ensino, caracterizada pelos seguintes tópicos:

- O ensino deve estar «centrado no aluno», não o tratando como receptáculo passivo da transmissão de informações, mas indo ao encontro das suas «necessidades» e «desejos», de maneira a integrar os conhecimentos de que ele é, desde o início, um suposto portador<sup>4</sup>.
- O papel do professor não é o de um transmissor do saber, mas o de um mero catalisador e organizador da «curiosidade» e da «criatividade» dos alunos, tendo o cuidado de nunca lhes propor uma ruptura com o contexto social em que estão mergulhados<sup>5</sup>.
- O objectivo primordial da escola não é avaliar conhecimentos nem seleccionar com base nessa avaliação, mas sim propiciar as condições para o «sucesso educativo integral» (de que a dimensão cognitiva é apenas uma parte, e não a mais importante)<sup>6</sup>.

Esta ideologia tornou-se oficial e dominante após o 25 de Abril, percorrendo todos os documentos de carácter pedagógico emanados do Ministério da Educação (independentemente da cor política de quem ocupa a cadeira do ministro). É outro exemplo de um «globalismo localizado», desta feita de extracção anglo-saxónica, mas também francesa. Podemos dizer que ele está para a segunda República como o iluminismo positivista esteve para a primeira.

Sucede que a coexistência destas duas ideologias no sistema escolar tem contribuído para a indefinição dos objectivos e para a produção de políticas mutuamente exclusivas: por um lado, submetem-se os alunos a um processo de

---

<sup>4</sup> Os textos oficiais do Ministério da Educação reflectem a nova ideologia educativa: «Esta pedagogia participada e interactiva implica a criação, desde cedo, de dispositivos pedagógicos propícios ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que instaurem no aluno a capacidade de aprender a aprender, quer no que diz respeito aos investimentos sócio-afectivos, quer no que toca à mobilização de operações cognitivas» (texto editado pela Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário e relativo aos programas de Francês, Nível Inicial 1/2/3, Francês, Nível de Continuação 4/5/6 e Francês, Nível de Continuação 6/7/8, cit. in Maria Filomena Mónica, *Os Filhos de Rousseau – Ensaios sobre os Exames*, Lisboa, Relógio d'Água, 1997, p. 75).

<sup>5</sup> «O papel que cabe ao professor, como dinamizador e regulador desse processo, será decisivo, se ele prosseguir uma linha de actuação adequada, ou seja, se garantir uma relação pedagógica aberta, procurando a concertação de vontades; se organizar situações de aprendizagem radicadas nas experiências, necessidades e problemas vividos pelos alunos ou que venham ao encontro dos itinerários pessoais; se os orientar com segurança na aquisição de meios de reflexão e escolha» (programa de Português, cit. in *ibid.*, p. 65).

<sup>6</sup> «Procurou-se, com efeito, imprimir uma nova orientação ao processo educativo, fazendo-o convergir para a educação integral dos alunos, sendo, nesse sentido, assinalado um papel nuclear ao desenvolvimento de atitudes e à consciencialização de valores e subordinando-se a aquisição de conhecimentos ao domínio de aptidões e capacidades» (preâmbulo de *Organização Curricular e Programas*, editado pelo Ministério da Educação, cit. in *ibid.*, p. 55).

avaliação dos conhecimentos cujo fim último é classificá-los e seriá-los de acordo com critérios selectivos (*em conformidade com a ideologia «iluminista»*); por outro lado, são culpabilizados os professores que atribuem classificações negativas em número considerado excessivo, agitando-se o critério de um sucesso educativo incompatível com a hierarquização dos resultados obtidos pelos estudantes (e existe uma bateria formal de pessoas, de práticas e de instituições – inspectores do Ministério, Escolas Superiores de Educação, acções de formação – encarregues de apontar essa culpa, *em conformidade com a ideologia das «novas pedagogias»*<sup>7</sup>).

O diferendo entre as duas ideologias é estrutural e afecta o funcionamento de todo o sistema educativo: a das «novas pedagogias» impregna quase por inteiro o percurso da escolaridade obrigatória – onde o peso dado à transmissão dos saberes e ao desempenho cognitivo é diminuto e a selectividade se vê reduzida ao mínimo, com a prática generalizada da «passagem automática»<sup>8</sup> –, para depois ceder o lugar às exigências da ideologia «iluminista» ao longo dos três níveis do secundário – aqueles em que as "boas intenções pedagógicas" têm de se curvar às "duras realidades" da filtragem, impostas pela exiguidade da rede de ensino superior e pela retracção do mercado de trabalho. Essa cedência nunca é aberta e assumida: aparentemente, as «novas pedagogias» continuam a imperar nos textos programáticos do Ministério da Educação e nas pressões exercidas sobre os instrumentos de avaliação que herdámos do «iluminismo» pedagógico. Todavia, embora diminuída e cercada, a ideologia «iluminista» sobrevive nos três anos do ensino secundário, já que, como veremos, ela responde a um objectivo inestimável das políticas educativas: classificar, seriar e filtrar, continuam a ser desígnios do sistema de ensino, mesmo que praticados de forma mais ou menos envergonhada.

Entretanto, o predomínio das «novas pedagogias» na escolaridade básica tem-se traduzido na quase total impreparação dos alunos para enfrentarem os requisitos do ensino secundário<sup>9</sup>. A descontinuidade entre os dois graus de

---

<sup>7</sup> Como exemplo da retórica dessa culpabilização, veja-se o texto de Ferreira Alves, «O novo sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico» in *Contributos para uma Outra Prática Educativa*, Porto, Edições ASA, 1992, pp. 14-15.

<sup>8</sup> No modelo de avaliação, introduzido no ensino básico pelo Despacho 98-A/ME/92, a «retenção» dos alunos passou a ter um carácter excepcional e a estar condicionada à realização de uma «avaliação sumativa extraordinária» e à adopção de «planos de recuperação» e de «apoios educativos», que são, de facto, impraticáveis em escolas sobrelotadas e que constituem uma sobrecarga acrescida ao excesso de trabalho de muitos professores. Isto só poderia ter como resultado a «passagem automática praticada». Assim se explica a repentina melhoria das percentagens de aprovação no ensino básico (que esconde a triste realidade dos muitos alunos que chegam ao 10.º ano de escolaridade com mais de três classificações negativas). Este efeito é reconhecido mesmo pelos mais fervorosos adeptos desse modelo de avaliação (cf. Ana Benavente *et al.*, *Novo Modelo de Avaliação no Ensino Básico – Formas de Implementação Local*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 16, e Almerindo Gonçalves Afonso, *Para uma Análise da Avaliação nas Políticas Educativas: A Reforma Educativa em Portugal e a Avaliação Pedagógica no Ensino Básico (1985-1995)*, Braga, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 1997, pp. 389-393). No novo projecto de avaliação, que o Ministério apresentou recentemente, prevê-se que os alunos possam ser «retidos» apenas no final de cada um dos três ciclos do ensino básico.

<sup>9</sup> Os efeitos deletérios de muito do que é subscrito sob a rubrica das «novas pedagogias», mormente no que concerne à absolutização da infância e à infantilização do adolescente, ao predomínio da ludicidade sobre o esforço, à indistinção entre o universo dos adultos e o das crianças, já haviam sido analisados por Hannah Arendt (cf. «La crise de l'éducation» in *La Crise de la Culture: Huit exercices de pensée politique*, (trad. franc.), Paris, Éditions Gallimard, Coll. Folio, 1995, pp. 230-321, 233-236, 243 e 250-251). Entre nós, só recentemente se iniciou um debate, aliás muito enviesado, suscitado em grande medida pela publicação de uma sequência de artigos de Maria Filomena Mónica no jornal *O Independente* (em 14 de Fevereiro, 28 de Fevereiro e 9 de Maio de 1997). Pese embora o impressionismo desses artigos, algum subjectivismo incontrolado e a obsessão contra o «politicamente correcto» – simétrica da obsessão a seu favor manifestada pelos pedagogos que dominam o Ministério da Educação –, o facto é que os textos de Filomena Mónica

ensino deve-se, em grande medida, à impossibilidade de harmonizar regimes (e ideologias) de avaliação completamente opostos: uma avaliação predominantemente «formativa» na escolaridade obrigatória e uma avaliação quantitativa e hierarquizante no secundário. O império da «avaliação formativa» no ensino básico constitui uma pressão para que as práticas educativas se transformem «radicalmente»: é o triunfo da oralidade sobre a escrita, o colectivismo pedagógico (a obsessão pelos trabalhos de grupo), a relativização dos conteúdos lectivos (imersos numa espécie de debate permanente que facilmente os reduz ao estatuto de simples «opiniões») e a redução do papel do professor ao de um animador cultural<sup>10</sup>. A minha hipótese é que esta contradição maior entre a escolaridade básica e o nível de ensino pré-universitário é deliberada e visa reforçar determinados efeitos de poder, a que aludirei mais adiante.

Concluindo este ponto, direi que em Portugal a ideologia das «novas pedagogias» serve, acima de tudo, três propósitos: seleccionar, não os alunos, mas os professores (ela comanda actualmente todo o processo de formação profissional dos docentes, obrigados a fazer prova de "boa consciência pedagógica", «aberta» e «inovadora» quanto baste), facilitar a transição dos alunos durante os ciclos da escolaridade obrigatória – servindo assim a demagogia "educativa" do poder político –, e, finalmente, compensar simbolicamente os índices de insucesso escolar do secundário, mediante uma cosmética de auto-culpabilização do sistema educativo. Como essa ideologia percorre todos os ciclos de escolaridade, ainda que numa contradição surda com a ideologia «iluminista», podemos dizer que ela é hegemónica no discurso e na prática pedagógicos. Trata-se, contudo, de uma hegemonia limitada e muitas vezes inconsequente: dada a rede de contradições e de subordinações em que vive mergulhada, a influência das «novas pedagogias» está longe de assumir um poder absoluto.

Esta contradição entre a ideologia «iluminista» do ensino e a ideologia das «novas pedagogias» tem sido interpretada, por quem defende a última, como uma tensão entre um paradigma meritocrático, recuperado pelo neoliberalismo, e um paradigma igualitário, supostamente mais democrático e emancipatório<sup>11</sup>. Não me irei pronunciar, por agora, sobre este juízo de valor (mais à frente, deter-me-ei nele). No ponto em que estou, interessa-me antes salientar que, ainda que o programa ideológico do neoliberalismo pareça empenhado em introduzir a selectividade e a meritocracia nas escolas, esse objectivo, em Portugal, é

---

(agora reunidos em livro) tiveram o mérito de denunciar os efeitos perniciosos da ortodoxia educativa que de há muito alastra por todo o sistema escolar português.

<sup>10</sup> Não resisto a transcrever uma longa passagem onde tudo isto está bem ilustrado: «Para a prática da avaliação formativa é preciso recorrer a estratégias que estimulem ao **máximo a comunicação e interacção entre alunos e entre aluno e professor**. // E isto acontecerá facilmente se, por exemplo, os alunos trabalharem em grupo, ou se se desencadear um debate sobre um dado tema com os alunos sentados em U ou dispostos à volta da sala. Acontecerá, se, em pequenos grupos, estiverem a tentar resolver um problema, se estiverem a elaborar pequenos trabalhos de consulta que depois apresentam ao grande grupo, etc., numa palavra, se os **alunos estiverem activos**. Em qualquer uma destas circunstâncias o professor pode ouvir, observar, falar com um e com outro, tirar uma dúvida, pode sugerir uma forma de proceder, pode corrigir um erro, estimular uma orientação tomada pelos alunos para resolver um problema, pode apoiar, pontualmente, um esforço que se está a revelar penoso, sugerir uma leitura suplementar, alertar para o local do livro de texto onde se encontram os elementos de que o aluno necessita, etc. etc. [...] Uma ideia que tem o seu quê de lúdico e costuma resultar, consiste em solicitar aos alunos que, em grupo, elaborem perguntas (tendo-lhes fornecido elementos necessários para tal) e que as troquem com outro grupo. As respostas poderão ser discutidas em grupo e ser corrigidas pelos autores das questões enquanto que o professor observa, anota, ajuda adequadamente, e orienta...» (Luiza Cortesão, *A Avaliação Formativa – Que Desafio?*, Porto, Edições ASA, 1993, pp. 27 e 35. Os destaques são da autora).

<sup>11</sup> Esta é uma das ideias centrais do trabalho, já citado, de Almerindo Gonçalves Afonso (cf. *Para Uma Análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas...*, pp. 77, 86, 130-132).

coarctado pela contradição entre as ideologias que coabitam no ensino: o modelo selectivo está longe de se impor, já que a selecção é sistematicamente nivelada por baixo (basta ver como o ensino superior aceita estudantes com classificações negativas); e o modelo igualitarista esbarra nas exigências de seriação e de classificação que reaparecem durante os três anos do ensino secundário. O corolário de tudo isto é que nenhuma ideia minimamente coerente de educação preside ao sistema escolar que temos.

## 2. IDEOLOGIAS DO ENSINO VS. CONDIÇÕES MATERIAIS DO ENSINO

A segunda contradição nuclear da escola dá-se *entre as ideologias do ensino e as condições materiais em que este se desenvolve*. O discurso oficial insiste na optimização das potencialidades intrínsecas dos alunos – cuja medida se reduz, aliás, às percentagens de classificações positivas atribuídas (dessa forma incorrendo na contradição ideológica atrás referida). A verdade, porém, é que as escolas e os agentes educativos não dispõem de meios materiais e humanos necessários à prossecução dessa finalidade, por contraditória que seja. Desdobremos, uma vez mais, a lista: os estabelecimentos de ensino dos ciclos básicos e do secundário – mas também poderíamos acrescentar boa parte das universidades – são exíguos para a quantidade de jovens que a eles afluíram com a democratização do acesso e com o alargamento da escolaridade obrigatória, o que leva à sobrelotação das turmas. Por outro lado, as escolas estão desprovidas de equipamentos didácticos (faltam bibliotecas, laboratórios, pavilhões gimnodesportivos, meios mediáticos e informáticos), para já não falar de condições mínimas de habitabilidade (salas inestéticas, sufocantes no Verão e muitas vezes chuvosas no Inverno); o número de «auxiliares da acção educativa» é frequentemente escasso e as direcções das escolas enfrentam enormes dificuldades para a sua contratação, limitados como estão por dotações orçamentais estreitas. A lista poderia continuar, engordada por histórias surrealistas<sup>12</sup>.

Nos países centrais em que se observa esta contradição, os governos neoliberais têm-na utilizado para reforçar a rede do ensino privado à custa da pauperização do ensino público. Uma estratégia que, aliás, reflecte bem o papel das ideologias pedagógicas, quando politicamente articuladas com as condições materiais do ensino. Assim, nas escolas do sector público, associa-se a miséria dos investimentos ao domínio das «novas pedagogias», empenhadas em evitar qualquer situação de prova que possa "ferir" o ego dos alunos. A anos-luz do propósito emancipatório dessas pedagogias, a associação das duas tendências que acabei de referir tem tido um único efeito notório: nivelar por baixo as competências escolares dos que frequentam o ensino público. Para as escolas privadas fica então reservada a conjugação das boas condições materiais para a prática educativa com os padrões de exigência próprios do «iluminismo» pedagógico.

Em Portugal, onde o número de escolas particulares é pouco significativo – sobretudo no que respeita aos 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> ciclos do básico e ao secundário –, esta manobra tem sido aplicada no ensino superior, deixando as universidades estatais a braços com uma crise financeira sem precedentes e alimentando, ao mesmo tempo, a proliferação de instituições privadas, ainda que de qualidade duvidosa.

---

<sup>12</sup> Alguns dos defensores do modelo de avaliação actualmente em vigor no ensino básico souberam descortinar a contradição entre as declarações de princípio, constantes do Despacho 98-A/ME/92, e as condições físicas, materiais e profissionais das nossas escolas (cf. Ana Benavente *et al.*, op. cit., pp. 15-16). Trata-se, especificamente, da contradição maior entre a ideologia das «novas pedagogias», que informava esse Despacho, e as condições materiais de ensino.

### 3. IDEOLOGIAS DO ENSINO VS. OBJECTIVOS POLÍTICOS DO PODER CENTRAL

A terceira contradição *opõe, e simultaneamente subordina, as ideologias do ensino aos objectivos políticos do poder central*. Trata-se de uma relação complexa. Das considerações anteriores, talvez já se tenha inferido que são as políticas governamentais a dirigir cada uma das ideologias contra a sua rival, entroncando-se ora numa, ora noutra, em função de finalidades distintas. Deste modo, a ideologia «iluminista» é eclipsada sempre que entra em colisão com os seguintes objectivos políticos:

- "Armazenar" as crianças e os jovens nos estabelecimentos de ensino, mantendo-os ocupados enquanto os pais trabalham e assegurando, ao mesmo tempo, a sua transição "suave" de ano lectivo para ano lectivo (objectivo incompatível com o rigorismo selectivo da ideologia «iluminista»).
- Apresentar indicadores de sucesso escolar traduzíveis num reduzido número de reprovações, operação de *marketing* político com dois endereços: o dos destinatários internos – as famílias que importa tranquilizar a troco dos seus favores eleitorais –, e o dos destinatários externos – os organismos da União Europeia, junto dos quais interessa promover a miragem de um «Portugal de sucesso». Indiferente às reais competências dos alunos, a propaganda exige a renúncia à avaliação das mesmas.

O apoio institucional que a ideologia das «novas pedagogias» tem recebido encontra a sua explicação no aparente afã com que o Ministério da Educação zela pela efectivação dos dois objectivos acima mencionados. Mas o papel dessa ideologia acaba por ser puramente cenográfico: oferecer um duplo falseado das práticas instituídas, das relações reais e das carências que caracterizam o sistema de ensino. Com efeito, os diferentes textos publicados pelo dito Ministério (legislação, introduções aos programas das várias disciplinas, orientações para a sua aplicação, edições do Instituto de Inovação Educacional, etc.) encenam uma escola idealizada, onde tudo estaria a decorrer no melhor dos mundos em harmonia com o modelo *horizontal-lúdico* das «novas pedagogias». Deste modo, um discurso pedagógico que se pretende emancipador é facilmente colocado ao serviço de uma mistificação com fins reguladores. Por ser o mero revestimento de uma realidade esquelética, esta ideologia vê-se facilmente destituída quando nos deslocamos do "paraíso" do ensino básico para a política dominante no ensino secundário:

- Atribuir aos alunos classificações que funcionem como signos de promoção ou despromoção social, a fim de os distribuir por categorias cuja segmentação reproduz (e antecipa) os vários patamares do mercado de trabalho, filtrando ao mesmo tempo o seu ingresso no ensino superior.

Dá-se então o «retorno do recalçado»: tendo saído pela porta dos fundos, a ideologia «iluminista» regressa nos níveis correspondentes ao ensino secundário, ou seja, nos anos terminais de um percurso escolar "normal" (sendo "normal", no nosso país, não prosseguir os estudos). É, como já disse, um retorno denegado, pois nos textos oficiais continua a circular o discurso libertário das «novas pedagogias». E, nesse movimento, também a ideologia «iluminista», com a sua ênfase nas competências cognitivas, fica reduzida a uma função meramente regulatória. Se, após a permissividade do ensino básico, se redescobre o "rigor" apenas nos três últimos níveis do secundário<sup>13</sup>, é a própria exigência da pedagogia «iluminista» que se vê assim esvaziada e instrumentalizada.

---

<sup>13</sup> A retórica do «rigor» comanda os textos referentes ao ensino secundário. Assim, no recente projecto de revisão curricular divulgado pelo Ministério da Educação pode ler-se: «O ensino secundário deve

#### 4. IMAGEM MODERNA DA ESCOLA VS. CONDIÇÃO PÓS-MODERNA

Finalmente, a última contradição dá-se *entre a imagem moderna da escola e a condição pós-moderna emergente*. De uma maneira ou de outra, as duas ideologias referidas participaram da modernidade, dado que ambas constituem verdadeiras «narrativas de emancipação», o pólo «iluminista» centrado na sacralização do saber e do mestre, e nas suas virtualidades "iluminativas", o pólo das «novas pedagogias» confiante na autonomia emancipatória de todo o sujeito-alvo do processo educativo. E ambas pressupõem uma certa *temporalidade escolar*: o tempo longo, o tempo da apropriação gradual dos saberes, o tempo da «ruminação» (para usar uma metáfora nietzschiana) inerente à actividade reflexiva, ou ainda o tempo pessoalizado a vários ritmos, o tempo em que cada um ensaia as suas capacidades e os seus limites. Ora, esta temporalidade do tempo longo, o da progressão – as duas ideologias são, convém lembrá-lo, eminentemente *progressistas* –, constitui hoje uma ilha, cada vez mais ínfima, no meio de temporalidades desconexas, efémeras, velozes a ponto de se tornarem voláteis. Perfazendo uma temporalidade outra, a que chamarei *pós-moderna*, elas cercam hoje a escola por todos os lados e preparam-se para invadir a sua própria substância.

Neste fenómeno interveio fortemente o devir contemporâneo da globalização. Antes de mais, a globalização comunicacional. É sabido como a vertiginosa rapidez dos contactos à distância, a anulação do tempo na instantaneidade com que nos ligamos (ou temos a ilusão de nos ligar) ao mundo inteiro, a circulação instantânea de quantidades maciças de informação facultadas pelos *mass-media*, pelo correio electrónico e pelas redes informáticas, localizaram a comunicação na sala de aula – uma comunicação simplesmente presencial, e cuja interactividade é apenas interpessoal. Essa localização foi ainda reforçada pelo contraste entre, por um lado, a temporalidade que articula a comunicação escolar e, por outro, a temporalidade mediática, com a sua sucessão de mensagens que persistem em nós apenas enquanto durar o espectáculo.

Os efeitos de tal localização são diversos e atingem, simultaneamente, os actores do processo educativo e as ideologias que pretendem sustentá-lo. Começemos por analisar o que sucedeu aos actores:

- A autoridade magistral do professor foi completamente dessacralizada, a par da descanonização do saber de que ele é o suposto guardião. Essa erosão avançou em duas frentes:

- a da massificação populacional nas escolas, quer de alunos, quer de docentes, que retirou ao professor qualquer aura ou carisma (ele é somente mais um, no meio da massa – um efeito ainda *moderno*, já que resulta da exigência de democratização do ensino);
- mas também a de uma ludicidade que tende a nivelar, por meio do riso e da descontração, tudo o que tenha pretensões a ser importante (e este é um efeito tipicamente *pós-moderno*).

- Os jovens que chegam à escola são já os mutantes da pós-modernidade. Desconto o que possa haver de impressionista e de redutor nesta generalização, salvaguardando todas as excepções que não caibam na etiqueta «os jovens». Feita esta ressalva, parece razoável afirmar que o psiquismo sensorio-perceptivo daqueles, modelado pela descodificação dos novos produtos mediáticos (jogos de computador, video-clips, todo um universo

---

caracterizar-se pelo **rigor e exigência**, não só em relação à formação dos alunos e às suas aprendizagens mas também relativamente à administração, às escolas e aos seus projectos, aos professores e outros agentes educativos e à sociedade, todos co-responsáveis, a diferentes níveis, pelo sucesso dos alunos» (Documento de Trabalho do Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação in *Jornal da Fenprof*, Janeiro de 2000, p. 9).



de relações céleres entre o som e a imagem), colide frequentemente com o contexto temporal em que se desenrola a comunicação escolar: a atenção dos jovens é flutuante, ao passo que a escola requer uma concentração demorada; os jovens interiorizam os imperativos do consumo, enquanto a escola ainda acredita nas virtudes da fruição; os jovens são impacientes (de uma impaciência que não chega a ser reivindicação do futuro, mas somente intolerância para com a demora), ao passo que a escola reclama a «paciência dos conceitos». Dir-se-ia que este psiquismo reflecte um dos grandes paradoxos contemporâneos: no momento em que a globalização das redes comunicacionais parece criar as condições para um compromisso do ser humano com o mundo inteiro, dá-se, afinal, uma retirada estratégica da mente, que liga, desliga, olha e ouve, mas sem absorver. Defesa psíquica contra as quantidades maciças de informação que nos assaltam, mas também indiferença, desatenção, silenciamento da solidariedade. A aldeia global desmultiplica-se em encasulamentos. E daqui provém essa imensa falta de memória que os professores surpreendem nos jovens: não apenas uma ausência de memória cultural ou histórica, indispensável a qualquer relação produtiva com o presente, mas da própria função mnésica, que em muitos alunos parece sofrer um inquietante bloqueio<sup>14</sup>.

Não é difícil calcular os "estragos" que a «condição pós-moderna» tem feito às duas ideologias dominantes no sistema escolar:

- A descanonização dos saberes consiste, acima de tudo, em ridicularizar o paradigma *vertical-disciplinar* da ideologia «iluminista», em contrapôr às hierarquias da ascensão um nivelamento que proíbe a distinção entre a ignorância e o saber –prolongando a diluição relativista da «alta cultura» no «todo cultural». Este fenómeno combina-se com o desprezo pela leitura e pelos suportes literários da mesma, com a despreocupada incapacidade de estruturação escrita e oral (e com a redução drástica do vocabulário disponível), enfim, com esse vasto continente que é hoje o «analfabetismo funcional» das culturas urbanas. A iliteracia «pós-moderna» é bem a consequência da já citada globalização mediática, cujo modelo audio-visual absorveu e reconverteu os processos de escrita e de leitura, ao mesmo tempo que substituiu o silêncio necessário ao trabalho da interpretação por um omnipresente ruído de fundo (essa música que invade os espaços públicos, as nossas casas e a intimidade dos *walkman*). E é também isto que explica por que motivo todas as tentativas escolares de estimular o gosto pela leitura desembocam invariavelmente no fracasso<sup>15</sup>.

- Por seu turno, a ideologia das «novas pedagogias» acolheu os efeitos pós-modernos como se de velhos conhecidos se tratasse. Na verdade, ela "soube" antecipá-los. Mas, ainda assim, a incursão da «pós-modernidade» nas «novas pedagogias» acabou por descaracterizar as boas intenções emancipatórias de que estas se reclamavam. Assim, a componente de *horizontalidade* que, no modelo pedagógico dessa ideologia, contesta a relação de desigualdade entre

---

<sup>14</sup> Por tudo isto, não me é possível aderir ao novo-riquismo pedagógico dos que vêm nas tecnologias informáticas e nos *multi-media* a grande aposta para a aquisição do conhecimento e para a transformação das práticas educativas. Como exemplo desse novo-riquismo, cf. Margarida Chagas Lopes e Aquiles Pinto, *Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas*, Lisboa, Celta Editora, 1999, pp. 60-62 e 67-71.

<sup>15</sup> É claro que as raízes deste problema se situam a vários níveis. No nosso país, em particular, concorrem para ele três ordens de factores: 1.º) a inexistência de hábitos de leitura entre as famílias portuguesas, especificidade nacional a que só recentemente se começou a prestar a devida atenção (e que, por si só, merece toda uma pesquisa); 2.º) a influência das «novas pedagogias» durante o percurso da escolaridade obrigatória, privilegiando a didáctica enquanto jogo e esquecendo as competências literárias (o conhecimento matemático é outro grande sacrificado); 3.º) o domínio exercido pela audio-visualização mencionada.

professor e educando, é reinterpretada, na condição pós-moderna, como nivelamento descontraído dos saberes e dos actores da interacção educativa: enquanto se proclama que «tudo é diferente», anulam-se as diferenças que poderiam marcar uma distância hierárquica – o professor não detém qualquer privilégio, nem de saber nem de autoridade, sobre os alunos. Por outro lado, a componente de *ludicidade*, mediante a qual essa ideologia pretendia derrubar o «autoritarismo» do mestre e a «passividade» do aluno na relação pedagógica, é agora também reinterpretada como puro entretenimento, infantilização dos conteúdos, supressão das provas enquanto desafios. O sucesso escolar na versão de uma pedagogia *debole* ou "pedagogia pop", simétrica da «pop'filosofia» desejada por Deleuze.

A escola faz hoje figura de instituição anacrónica, um desses resíduos do passado persistindo teimosamente numa paisagem que lhe é cada vez mais indiferente – quando não mesmo hostil. Entre a crispação dos sitiados e a cedência às pressões no sentido de "actualizar" a escola, de a sintonizar com o "presente", é grande a tentação de se escolher a segunda hipótese. Estamos ainda longe do momento em que a condição pós-moderna se converterá, enfim, numa idade *pós-escolar*. Não sei se lá chegaremos. E não sei se, chegados lá, ainda nos recordaremos do que Goya quis dizer quando inscreveu numa sua gravura: «O sono da razão engendra monstros».

## 5. DISFUNÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO

Encerrarei esta análise com uma reflexão imanente à escola, reflexão que assenta, não numa antevisão do seu fim, mas na constatação da sua permanência e da sua importância estratégica. À laia de síntese do que foi dito, interessa-me destacar os cruzamentos entre as ideologias de ensino, as políticas educativas e as consequências disfuncionais dessas relações tantas vezes perversas. Sei-o bem: o conceito de «disfunção» tem um lastro suspeito. Ele participa do ideário estrutural-funcionalista, esse travesseiro ideológico onde repousa a "boa consciência" do sistema. Mas a verdade é que não encontro melhor noção operatória para identificar os contra-sensos – justamente sistémicos – de uma *instituição*. Considere-se, pois, que esse termo incide sobre o conteúdo institucional da escola, sem se pronunciar a respeito da sua pertinência ou legitimidade.

O Quadro I descreve os efeitos disfuncionais do oportunismo com que o poder, em Portugal, tem recorrido às ideologias de ensino para legitimar políticas mutuamente exclusivas. É claro que subsiste sempre a hipótese maquiavélica de esses desfechos frustrantes serem a finalidade inconfessada de tais políticas, e o facto é que o *telos* do sistema educativo português parece mesmo ser o insucesso escolar. Este constitui, sem dúvida, o imbróglio mais visível, o pretenso "cavalo de batalha" dos sucessivos governos – e a encruzilhada de todas as ineficácias. Contudo, se afinarmos a nossa análise, veremos que ele é apenas parte de um conjunto maior de disfunções, que podemos derivar das contradições assinaladas ao longo deste texto. O Quadro II dá conta dessa abordagem.

Deslocando um pouco o âmbito de aplicação do conceito, diremos que as três primeiras contradições – e, particularmente, a segunda – ilustram esse fenómeno português que Boaventura de Sousa Santos denomina «carnavalização da política», isto é, a discrepância existente entre o discurso das intenções, proferido pelos agentes políticos, e a realidade das actuações e das práticas. Essa divergência mina o prestígio do Estado junto dos cidadãos, desvitalizando a nossa já frágil cidadania, instalada na impotência do cepticismo e no tal «distanciamento lúdico» ou «fársico» que propulsiona todo o tipo de relações manipulatórias com os órgãos institucionais – o "desenrascanço" com que o

cidadão se procura "safar" por entre os interstícios do aparelho<sup>16</sup>. No caso do sistema educativo, são múltiplos os abismos entre os compromissos programáticos, de um lado, e o quadro real onde se movem os actores sociais. Essas diferenças formam uma sub-contradição que percorre todo o sistema, e que se exprime nas inúmeras duplicidades da produção legislativa sobre o ensino. Multiplicam-se as directivas que colidem entre si e cujo único propósito parece ser o de lançar a confusão no funcionamento das escolas. Essas «orientações» feitas para desorientar tanto podem incidir no calendário escolar, como na natureza das provas e dos exames a que os alunos serão sujeitos, ou na definição da carreira docente, do estatuto remuneratório dos professores e dos concursos para a colocação dos mesmos. Em todo esse magma de legislação avulsa é possível assistir às mais descabeladas violações dos princípios de equidade democrática na regulação do direito, não sendo incomum que o Ministério da Educação inverta, subrepticamente, a primazia na ordem de subordinação dos textos legais, subvertendo as disposições de um decreto através de um simples despacho ou até de uma circular interna. Esta teia legislativa, espelho dos muitos meandros que se cruzam no imenso aparato burocrático daquele Ministério, serve variadas clientelas e grupos de interesses. O que só vem confirmar a crescente informalização do Estado, disperso em Estados paralelos e subterrâneos aos quais os portugueses alienam a sua cidadania<sup>17</sup>.

## 6. DOS MITOS PEDAGÓGICOS À SOCIOLOGIA CRÍTICA

Gostaria de terminar com algumas considerações acerca do papel do sociólogo face aos problemas do sistema educativo português. Receio bem que, salvo uma ou outra excepção, a sociologia, neste ponto, se tenha deixado assimilar aos instrumentos demagógicos por meio dos quais o poder político se foi eximindo das suas responsabilidades. Com efeito, incorporada nas «ciências da educação», essa sociologia contribuiu para as prestidigitações, "reformistas" e "bem-intencionadas", de quantos nos pretendem fazer crer que as patologias do sistema educativo podem ser corrigidas mediante a acção "profiláctica" de tais «ciências». Devidamente oleadas pela ideologia das «novas pedagogias», muitas vezes recicladas em versão "pós-moderna", as «ciências da educação» determinam – como referi atrás – a selecção e a formação dos professores, para o que contam com o apoio do Ministério e o peso institucional de alguns *lobbies* – as Universidades, as Escolas Superiores de Educação e os próprios sindicatos –, cujas relações são, de resto, frequentemente conflituosas. Em unísono, mais não têm feito do que iludir as causas estruturais do insucesso escolar e das desvantagens em que os alunos se encontram perante as exigências (contraditórias) do sistema educativo. Por isso, e para que a sociologia transforme a sua relação crítica com esse sistema, importa questionar uma série de mitos que têm dominado boa parte das teorias sociológicas da educação.

Um desses mitos atribui à escola uma missão salvífica: corrigir as desigualdades sociais que a realidade externa transporta para o seu interior. Esse mito parte de uma constatação que já é um "clássico" da sociologia da educação: a de que a escola confirma e reproduz essas assimetrias através da «rotulagem académica» dos alunos, baseada numa «cultura da discriminação» de que os professores são cúmplices activos<sup>18</sup>. Tal «rotulagem» manifesta-se, entre outras

<sup>16</sup> Sobre tudo isto, cf. Boaventura de Sousa Santos, *Pela Mão de Alice*, Porto, Edições Afrontamento, 1994, pp. 62-63 e id., *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Edições Afrontamento, 1992, pp. 135-141.

<sup>17</sup> Cf. Boaventura de Sousa Santos, *O Estado e a Sociedade em Portugal...*, ed. cit., p. 136.

<sup>18</sup> Sobre a «rotulagem académica dos alunos» e os seus efeitos «estigmatizantes», cf. Almerindo Afonso, «Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula – Elementos para uma análise sociológica e organizacional», *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 10/11, Junho de 1991, pp. 147-148; sobre a

formas, nas avaliações hierarquizantes, na diferenciação das classificações atribuídas, nas aprovações e reprovações, nas próprias sanções disciplinares – todo um conjunto de instrumentos que, segundo esta visão, contribuem sobretudo para «estigmatizar» os jovens em geral, e, em particular, os das classes sociais mais desfavorecidas, aqueles que apresentam «maiores dificuldades para ir ao encontro das expectativas» dos docentes.

Convém dizer que esta teoria é o último avatar de uma já longa tradição de tentativas para se encontrar o "culpado" pelo insucesso escolar. Os "culpados" vão-se sucedendo (primeiro, eram os próprios alunos, depois foi a sociedade, agora é a escola) e a desorientação teórica permanece<sup>19</sup>. Na "explicação" actualmente dominante passa-se demasiado depressa das premissas para uma generalização paranóide, que detecta injustiças sociais em qualquer hierarquia e vê cenas traumáticas em todas as avaliações diferenciadoras. Daí segue-se rapidamente um outro imperativo, segundo o qual devem ser removidos todos os desafios, testes ou exigências que ponham os alunos em risco de frustração. Para coroar tudo isto, reclama-se a supressão total da selectividade, ao nível da escolaridade obrigatória, como condição fundamental para uma «escola democrática»<sup>20</sup>.

Nesta versão, «escola democrática» traduz-se por «escola de sucesso para todos». Mas, como se sabe que esse sucesso é incompatível com a fixação normativa de um tipo ideal de aluno, resolve-se o problema relativizando o conceito de «sucesso escolar»: a cada um o seu "sucesso"<sup>21</sup> – uma "solução" baseada no relativismo epistemológico e cultural hoje tão em voga: toda a particularidade cultural é uma virtude – especialmente se for a particularidade do oprimido – e afirma-se que não há sequer horizonte para além dos etnocentrismos que atomizam cada grupo (a «cultura universal» é, desde logo, arrumada como a «cultura do opressor»)<sup>22</sup>. Portanto, há que garantir a promessa: no fim, todos serão bem sucedidos, mesmo que não saibam ler nem escrever. Os «currículos alternativos», e a «flexibilização» anunciada pela próxima reforma curricular<sup>23</sup>, aí estão a alimentar esta ilusão piedosa. Os pedagogos insistem:

---

«cultura social de discriminação», veja-se, do mesmo autor, o já citado *Para Uma Análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas...*, pp. 346-347 e 351-352.

<sup>19</sup> Para uma visão do carácter inconclusivo de todas as teorias sociológicas que têm procurado explicar as desigualdades do sucesso escolar, cf. Jorge Silva Rolla, *Do Acesso ao (In)sucesso: A Questão das Desigualdades*, Porto, Edições ASA, 1994, pp. 13-23.

<sup>20</sup> «[...] Compreender-se-á que não é justificável, sob qualquer ponto de vista, obrigar a ir à escola para que esta seja, como acaba por ser para muitos alunos, mais um lugar de aquisição de novos estigmas, de despromoção, de afastamento e de exclusão. [...] Foi precisamente com base nestes argumentos que se defendeu que durante a escolaridade básica deveria estabelecer-se a progressão contínua. Com este modelo, entrar-se-ia para a escola aos 6 anos, sair-se-ia aos 15, percorrendo os 9 anos de escolaridade obrigatória sem reprovações ou "retenções"» (Almerindo Afonso, *Para Uma Análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas...*, p. 349).

<sup>21</sup> «O reconhecimento da pluralidade das formas de sucesso, que libertaria os professores do dever de modelar e de avaliar todos os espíritos segundo um modelo único, aliado ao exercício de uma pluralidade de pedagogias, que permitiria valorizar e exigir actividades e actuações diferentes (dentro dos limites dum mínimo cultural comum exigível a cada nível), poderiam fazer da escola, não um lugar de fracasso e de estigmatização para os mais desfavorecidos socialmente, mas um lugar em que todos poderiam encontrar a sua forma própria de sucesso» (Pierre Bourdieu, *Collège de France*, 1987, p. 108).

<sup>22</sup> É fácil prever a tradução deste relativismo para a pedagogia: «Quer no paradigma tradicional, quer no culturalista, a escola era encarada como uma panaceia que resolveria a "doença", incidisse ela no indivíduo ou no seu meio mais próximo. O que uma certa crítica "radical" defende é que, simplesmente, não há mal nenhum. Não há grupos sociais "desfavorecidos" em si; eles são-no, simplesmente, em relação à escola. A escola é que, ao dar curso a uma "cultura" que lhes é "estrangeira", é a grande responsável pelo seu insucesso» (Jorge Silva Rolla, op. cit, p. 18).

<sup>23</sup> Leia-se, num documento emanado do Departamento da Educação Básica em Novembro de 1999: «O projecto da Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico tem como pressuposto central que as escolas e os

temos que ir ao encontro dos «interesses» dos alunos e, para isso, é preciso «adequar» os conteúdos programáticos às diferentes populações escolares<sup>24</sup>. Dantes, a emancipação implicava transcender as limitações do etnocentrismo; agora significa reforçá-las em nome da auto-estima dos alunos e da defesa, a todo o custo, da heterogeneidade e da diversidade. Os «mais desfavorecidos», aliás, volatilizaram-se por detrás dos diferentes: «todos diferentes, todos iguais».

O «sucesso escolar» funciona, assim, como compensação simbólica para uma ferida narcísica que o sistema de ensino é incapaz de colmatar: «não fui mais longe, mas também tive sucesso». Por ser meramente simbólica, limita-se a confirmar a desigualdade social que pretendia corrigir.

Será preciso evocar, uma vez mais, os resultados desta política? Eu sei que «ignorância» é um termo proscrito e «politicamente incorrecto». Mas é de ignorância que é preciso falar. Uma ignorância, em todos os graus de ensino (incluindo o universitário), no que respeita ao domínio da língua materna, à capacidade de interpretar e de construir textos, às referências históricas, ao conhecimento científico em geral. Uma ignorância imensa e plural, que só uma enorme hipocrisia pode iludir, relativizar ou sublimar. Uma ignorância que não é, diga-se de passagem, um exclusivo de Portugal<sup>25</sup> – o que, obviamente, não nos consola e só mostra que taxas superiores de «sucesso escolar» não significam melhores aprendizagens. Uma ignorância, enfim, que representa o meio mais eficaz de consolidar as assimetrias nas relações de poder e de privar os sujeitos dos instrumentos de análise crítica que lhes permitiriam pensar tais relações.

As suas causas são múltiplas e complexas, e não se devem apenas à hegemonia das «novas pedagogias» no processo de democratização do ensino. Não esqueçamos que os efeitos disfuncionais provêm, sobretudo, de contradições que minam qualquer projecto hegemónico. Mas só quem não tenha um mínimo contacto com a realidade das escolas portuguesas recusa a hipótese de essa hegemonia, mesmo que intrinsecamente contraditória, ser fortemente responsável pelo estado a que se chegou. Na medida em que a referida hegemonia se inscreve numa constelação de relações de poder inerentes ao sistema educativo,

---

professores devem dispor de uma larga autonomia e poder de decisão para gerir o processo de ensino-aprendizagem de um modo adequado às realidades concretas de cada grupo de alunos, de cada escola e de cada região, com o apoio de linhas orientadoras estabelecidas a nível nacional».

<sup>24</sup> Cf. António Maria Martins, «Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo» in *A Problemática do Insucesso Escolar*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991, p. 22. Um texto recente sintetiza os princípios subjacentes à ideia de flexibilização curricular: «Assegurar que **todos aprendam mais e melhor** passa hoje, em todos os sistemas de matriz ocidental, pela capacidade de diversificar e adaptar o ensino aos alunos, tendo como critério o direito que lhes assiste de aprender aquilo de que irão necessitar ao longo da vida [...]. Garantir maior **equidade** social exige que se diferencie o currículo para aproximar **todos** dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a "igualdade" de tratamentos **uniformes** para públicos **diversos** – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais» (Maria do Céu Roldão, «Currículo e Gestão Curricular – O Papel das Escolas e dos Professores» In *Fórum «Escola, Diversidade e Currículo»*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica e Instituto da Inovação Educacional, 1999. Os destaques são da autora).

<sup>25</sup> A propósito da enorme controvérsia que, nos Estados Unidos, rodeou o projecto de fixar padrões para o ensino da história nacional, veja-se a constatação de Walter McDougall. Este autor observa como os seus alunos (universitários) desconhecem os mais elementares factos históricos, ao mesmo tempo que se revelam incapazes de escrever num Inglês gramaticalmente correcto («Whose History? Whose Standards?» in Elizabeth Fox-Genovese e Elisabeth Lasch-Quinn, *Reconstructing History: The Emergence of a New Historical Society*, Nova Iorque e Londres, Routledge, 1999, p. 297. Ainda nos Estados Unidos, a Universidade pública de Colúmbia teve de criar, em finais dos anos 80, turmas de aperfeiçoamento em leitura para os seus estudantes (a maioria deles afro-americanos e hispânicos), pois estes «mal conseguiam decifrar o diploma de fim de estudos secundários que receberam na escola» (Florence Beaugé, «Miséria e racismo na cidadela do Poder» in *O Triunfo das Desigualdades*, (trad. port. de «Le Triomphe des Inégalités», *Manière de Voir* n.º 5 - Le Monde Diplomatique, Setembro de 1989), Lisboa, Editorial Caminho, Col. Nosso Mundo, 1990, p. 77.

tudo indica que ela esteja a servir, objectivamente, para despotenciar os sujeitos em vez de contribuir para os emancipar.

Em suma, a ideologia pedagógica dominante conseguiu, na prática, o oposto do que pretende na teoria. Ela insiste na necessidade de salvaguardar a «qualidade das aprendizagens». Porém, como renunciou a qualquer definição normativa e universal dessa «qualidade», só podemos concluir que a insistência é puramente retórica. Uma impressão reforçada quando vemos o que certos teóricos das «ciências da educação» sustentam como solução para superar o insucesso escolar. É vê-los desvalorizarem a «componente curricular académica», por ser nela que os alunos registam as piores classificações<sup>26</sup>, ou pretenderem que cada grau de ensino não deva preparar para o nível seguinte, mas permanecer condicionado pelo nível anterior<sup>27</sup>. Assim se perpetua a contradição entre a escolaridade obrigatória e a não-obrigatória, alicerçada pela enorme desorientação que atravessa o "pensamento" dos "pedagogos". Exemplo dessa desorientação: enquanto que se elogiam as "virtudes" dos currículos diferenciados para o ensino básico, já no secundário a palavra de ordem é a uniformização... como meio de combate ao insucesso escolar!<sup>28</sup>.

Parece-me, pois, justificada a suspeita de que os defensores destas ideias se propõem simplesmente aligeirar os conteúdos e baixar a exigência. O que, de facto, têm conseguido<sup>29</sup>, com um único resultado assinalável: a maioria dos jovens chega ao secundário sem possuir as competências mínimas para enfrentar uma disciplina como a que eu lecciono. Mas os pedagogos do Ministério da Educação não desistem, e, em 1998, apontavam a «sobrealimentação dos

---

<sup>26</sup> «O currículo académico [que «visa predominantemente a instrução dos alunos no conhecimento das ciências que constituem o património cultural do saber»] por ser abstracto, teórico, dedutivo e compartimentado é mais afastado do discurso quotidiano que os alunos ouvem em suas casas; logo favorece o sucesso daqueles que vivem em ambientes familiares mais instruídos e dificulta o sucesso das crianças oriundas dos meios populares. Para estes, a escola representa não só o esforço da apreensão de conhecimentos, mas o esforço da integração numa nova linguagem e num novo discurso. Daqui se conclui que quanto mais académico for um currículo mais escolar e socialmente selectivo ele será» (João Formosinho, «Organizar a Escola para o (in)sucesso educativo» in *Contributos para uma Outra Prática Educativa*, ed. cit., p. 20). Cf. também João Sebastião, «Relação dos jovens com a literacia: contextos de socialização em meio operário» in Ana Benavente (coord.) et al., *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, 1996, pp. 264-265.

<sup>27</sup> De entre as várias "medidas" que, ironicamente, João Formosinho apresenta para se manter a situação de insucesso escolar, destaco a seguinte: «Continuar a manter a lógica da sequencialidade regressiva – o objectivo fundamental de cada grau de ensino deve ser preparar para o nível de ensino seguinte. Através deste processo o ensino superior é quem mais ordena [...]. Há que evitar sobretudo que o segundo ciclo do Ensino Básico se assuma como continuação do primeiro ciclo, isto é, que substitua a sequencialidade regressiva pela progressiva. Pode recorrer-se para isso ao argumento da necessidade de assegurar a qualidade científica rigorosa dos conteúdos ensinados, à necessidade de assegurar uma boa preparação para o Secundário (ou outras variações da sequencialidade regressiva), apelar à defesa do estatuto dos professores do Preparatório, etc.» (ibid.). Teremos então de concluir que, para Formosinho, a «qualidade científica dos conteúdos leccionados» e a «boa preparação para o Secundário» não são finalidades desejáveis do sistema de ensino?

<sup>28</sup> «No 10.º ano, no início do ciclo de três anos do ensino secundário, as escolas secundárias deverão dar maior ênfase à homogeneização de conhecimentos e hábitos de trabalho, tendo em vista diminuir o insucesso escolar» (Recomendações do Conselho Nacional de Educação, *Jornal da Fenprof*, Janeiro de 2000, p. 30).

<sup>29</sup> Maria Filomena Mónica, nos seus artigos já citados, menciona alguns casos particularmente ilustrativos da trivialização dos conteúdos e do primarismo das tarefas exigidas, quer no ensino da História, quer no ensino das línguas estrangeiras (cf. op. cit., pp. 43 e 77-78). À laia de exemplo, refira-se que, nestes últimos anos, os exames de Português do 12.º ano têm exigido que os alunos realizem o resumo de um texto apresentado no enunciado do teste. Supõe-se que alguns não conseguirão resolver, de modo satisfatório, uma tarefa tão elementar como essa...

conteúdos académicos» como um dos principais problemas existentes no ensino secundário<sup>30</sup>.

Este ataque ao currículo académico obedece a uma premissa que importa desmontar: a de que esse currículo se limita a reflectir o padrão cultural da classe dominante. Para lá do viés relativista deste argumento, que reduz a cultura humanística e científica a um «etnocentrismo de classe», ele releva do mais estafado determinismo sociologista. Talvez a ordem de causalidade que ele sugere possa ser invertida para gerar a seguinte hipótese perversa: é graças à socialização num currículo académico, informado por um padrão de exigência, que os membros das classes sociais mais favorecidas adquirem o *know-how* necessário para se perpetuarem no poder. Aos pobres ficam então destinados os «currículos alternativos», com relevância para os «saberes pragmáticos» e para as «componentes não académicas» (trabalhos manuais, trabalhos oficinais, etc.)<sup>31</sup>. Se isto não é uma óptima estratégia de preservação das assimetrias sociais, não sei o que seja.

O sociologismo que encontramos em muitas destas teorias da educação tem também um corolário: desresponsabilizar sistematicamente os alunos pelos resultados obtidos<sup>32</sup>. O que, convenhamos, não é a melhor maneira de lhes propiciar a tão desejada autonomia. Trata-se, no fundo, de mais um exemplo de raciocínio binarista: as causas do insucesso ou estão nos alunos ou estão na sociedade, na escola e nos professores. Nunca se admite que os vários insucessos escolares – pois esse insucesso existe no plural, e não no singular – possam resultar da convergência de todos esses factores. Mais uma vez, em nome da preservação da auto-estima dos «coitadinhos», é a cultura da irresponsabilidade que se promove: «A culpa é sempre dos outros».

Entendamo-nos: eu não nego que a escola seja um poderoso sistema de exclusão, um sistema que antecipa os mecanismos excludentes do espaço de mercado. E também não afirmo que a alternativa defensável seja reforçar, nos alunos, comportamentos individualistas de competição que sirvam de treino para a concorrência comercial ou para a luta darwiniana por um posto de trabalho. O que eu digo é que esta questão não se esgota na opção entre uma escola competitiva e uma escola facilitista.

De resto, as premissas ético-políticas dos que contestam o ensino selectivo merecem ser interrogadas: será toda a exclusão moral e politicamente injusta? E será toda a selectividade necessariamente anti-democrática? Estas perguntas remetem para uma exigência crucial na teorização da democracia, que é a de pensarmos as dimensões não-democráticas que necessariamente se inscrevem na democracia.

Para pensar tais dimensões, não há como regressar a outro tema, tão velho como a própria teoria política: o tema da soberania. Conhecemos o que a doutrina clássica entendia a este respeito. Para ela, a atribuição da soberania confundia-se com a identificação da competência, de tal modo que a fonte do poder era identificada com o lugar do saber. Isto significava que nem toda a autoridade pode e deve ser partilhada, nem todas as decisões podem e devem ser objecto de negociação, e que nem todos os indivíduos podem deter

---

<sup>30</sup> Cf. *Ensino Secundário: Ajustar para Consolidar – Ponto da Situação, Ajustamentos e Calendarização*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Novembro de 1998, p. 8.

<sup>31</sup> Como exemplo de um «currículo alternativo», feito em nome do objectivo de manter na escola os «alunos problemáticos» – objectivo ao qual se reduzem ou se sacrificam todas as restantes finalidades educativas –, veja-se a experiência da Escola Básica 2, 3 de Azeitão (cf. *Fórum «Escola, Diversidade e Currículo»*, ed.cit., pp. 244-246).

<sup>32</sup> O discurso de João Formosinho fornece-nos, de novo, uma ilustração: «O que é preciso é convencer os alunos de que as causas desse insucesso lhes devem ser atribuídas a eles mesmos, e não só à sociedade, à escola ou aos professores. É que desta auto-atribuição depende a legitimação do insucesso pelos alunos e, conseqüentemente, a própria legitimidade de uma escola organizada para o insucesso» (op. cit., p. 36).

autoridade sobre qualquer assunto. Esta concepção que, de facto, é não-democrática, atravessa no entanto o exercício da democracia. E por uma razão muito simples: nenhum sistema – mesmo a democracia mais participativa possível – funciona sem hierarquização de funções, sem uma distinção mínima entre instâncias de comando e instâncias de execução, havendo uma multiplicidade de contextos em que a distribuição das funções só resulta se for relativamente irreversível e desigual. E esta é uma situação que nenhuma denúncia foucaultiana das relações entre saber e poder consegue rasurar.

Ora, o processo educativo é bem o exemplo do que acabou de ser dito. A sua dimensão disciplinadora tem de começar por ser imposta antes de ser auto-interiorizada. E só mais tarde ela poderá ser objecto de avaliação, de problematização e de negociação. Muitos pedagogos pensam que democratizar a relação pedagógica exige o fim da desigualdade de poder entre professor e alunos, substituída por uma relação de «simetria» e de «reciprocidade», assente na «partilha» e numa permanente «negociação» da autoridade. Mas esta reivindicação confunde autoridade com autocracia e não reconhece a dimensão de coacção que está presente em toda a experiência educativa. Se alguma coisa aprendi foi justamente isto: que é na base das tensões resultantes da desigualdade entre professor e alunos que a relação pedagógica se pode construir e tornar-se produtiva. O nivelamento da autoridade não favorece a emancipação dos alunos ou a sua autonomia: apenas os desorienta. Pelo contrário, a autonomia cria-se no confronto criativo com a autoridade.

Para Hannah Arendt<sup>33</sup>, o problema da soberania não é «como conciliar liberdade e igualdade», mas sim «como conciliar igualdade e autoridade». O desafio é, portanto, articular o regime igualitário com uma necessidade intrinsecamente desigualitária: a de seleccionar a elite política. Essa articulação é também a da exclusão e inclusão no interior de um paradigma de justiça, quando sabemos que estas são mecanismos inevitáveis e condições funcionais de qualquer sistema social. No caso da escola, o desafio reside em conciliar uma exigência não-democrática – a da selecção pela excelência – com a democratização do ensino. Isto requer a superação de todas as dicotomias que um certo discurso pedagógico pôs a circular: a oposição entre conhecimentos e competências, entre saber e «saber-fazer», entre o currículo uniforme e a heterogeneidade dos alunos, entre escola universalista e escola multicultural. Exige a imaginação necessária para começarmos a pensar as articulações possíveis entre os termos desses binómios.

O princípio da selecção pela excelência não é, em si mesmo, perverso, e o combate por uma definição emancipatória desse princípio parece-me estar na primeira linha da luta por uma escola genuinamente democrática. Esse combate requer que os critérios de excelência sejam subtraídos às lógicas de exclusão exercidas nos diferentes espaços de poder do sistema social. Mas esta é uma luta que extravasa muito para além do campo escolar. E enquanto ela não for travada, e decidida, em todos os domínios exteriores à escola, será inevitável que os modelos de hierarquização pelo mérito continuem a replicar as hierarquias de classe, e que os paliativos reformistas para evitar essa tendência incorram no mesmo vício.

Quanto ao «sucesso de todos», essa é uma mentira que, na melhor das hipóteses, significa o sucesso da mediocridade. E a mediocridade, tanto quanto sei, está longe de ser emancipatória...

---

<sup>33</sup> Cf. Hannah Arendt, *On Revolution*, Londres, Penguin Books, 1990<sup>6</sup>, pp. 277-278.



**QUADRO I**  
**RELAÇÕES / CONTRADIÇÕES / DISFUNÇÕES NAS IDEOLOGIAS DE ENSINO E NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

GRAUS E NÍVEIS DE ENSINO	POLÍTICAS EDUCATIVAS	IDEOLOGIAS DE ENSINO		RESULTADOS DISFUNCIONAIS
		IDEOLOGIA ILUMINISTA	IDEOLOGIA DAS «NOVAS PEDAGOGIAS»	
1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	Extensão da escolaridade obrigatória	Democratização do ensino (generalização do acesso ao saber)	Não-selectividade do ensino Fomento das actividades extra-curriculares Promoção do «sucesso escolar», mediante o carácter excepcional da «retenção» do aluno	Impreparação dos alunos para as matérias leccionadas no Ensino Secundário
Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos)	Condicionamento do acesso ao ensino superior Condicionamento do acesso ao mercado de trabalho	Seleção com base na avaliação e classificação das competências cognitivas Concentração nas actividades curriculares	Culpabilização dos professores pelo «insucesso escolar» Produção de estratégias cosméticas de combate ao «insucesso escolar»	↓ Insucesso escolar

**QUADRO II**  
**RESULTADOS DISFUNCIONAIS DAS CONTRADIÇÕES DO SISTEMA EDUCATIVO**

CONTRADIÇÕES	RESULTADO
Ideologia iluminista / Ideologia das «novas pedagogias» ↓ Representação vertical- -disciplinar do ensino      Representação horizontal- -lúdica do ensino	Ausência de uma cor Impossibilidade de conciliar
Ideologias de ensino/Condições materiais da prática educativa ↓ Representação idealizada do processo de ensino- -aprendizagem      Restrições financeiras à disponibilização de meios materiais e humanos	Impossibilidade de concretiz proç Desmotivação d
Ideologias de ensino / Objectivos políticos ↙      ↘ Democratização do      Facilitação      Extensão da acesso      da transição      escolaridade obrig. ↓      ↓      ↓ Selecção na avalia-      Identificação      Condicionamento ção dos conheci-      de «bodes ex-      do acesso ao mentos      piatórios» para      ensino superior o «insucesso      e/ou ao mercado escolar»      de trabalho	Níveis elev Impreparação dos alun Insuce ↙ Taxas elevadas      Baixos íi de abandono      de escolarizaçã da escola
Escola moderna / Condição pós-moderna ↓ Hierarquização dos valores      Nivelamento dos valores ↓      ↓ Sacralização do saber      Descanonização do saber e do mestre      e irrisão do mestre ↓      ↓ Temporalidade longa      Temporalidade breve ↓      ↓ Concentração e memória      Atenção flutuante e amnésia	Disjunção entre Dupla clivagem na relação ↙ Inadequação da retórica escolar, e do seu contexto espaço-tempor ao auditório estudantil ↘ Insuce

## Anexo

**QUADRO I**  
**RELAÇÕES / CONTRADIÇÕES / DISFUNÇÕES NAS IDEOLOGIAS DE ENSINO E NAS**  
**POLÍTICAS EDUCATIVAS**

GRAUS E NÍVEIS DE ENSINO	POLÍTICAS EDUCATIVAS	IDEOLOGIAS DE ENSINO	
		IDEOLOGIA ILUMINISTA	IDEOLOGIA DAS «NOVAS PEDAGOGIAS»
1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	Extensão da escolaridade obrigatória	Democratização do ensino (generalização do acesso ao saber)	Não-selectividade do ensino Fomento das actividades extra-curriculares Promoção do «sucesso escolar», mediante o carácter excepcional da «retenção» do aluno
↓ Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos)	Condicionamento do acesso ao ensino superior Condicionamento do acesso ao mercado de trabalho	Seleção com base na avaliação e classificação das competências cognitivas Concentração nas actividades curriculares	Culpabilização dos professores pelo «insucesso escolar» Produção de estratégias cosméticas de combate ao «insucesso escolar»