

[D]escolarização: Genotexto e Fenotexto das Políticas Curriculares Neoliberais*

João M. Paraskeva

Resumo

Tendo como base a anatomia do pêndulo proposta inicialmente por Slavin em 1899 e posteriormente desenvolvida pelo mesmo autor, o presente artigo questiona, não só o carácter redutor de tal perspectiva, porquanto ignora aspectos substantivos e cruciais que têm vindo a ser determinantes, tanto na educação, em geral, quanto no processo de desenvolvimento curricular, em particular – como também denuncia a “via” perigosíssima da escolarização em casa (na verdade, descolarização) ao abrigo da nova neo-lógica [(pl)(el)ástica] das letais e segregantes políticas sociais [no caso, educativas] neoliberais

Palavras-Chave: neoliberalismo; hegemonia; escolarização em casa; desescolarização; socialização; conhecimento oficial

Abstract

Based on the Anatomy of the Pendulum initially advanced by Slavin in 1899 and subsequently upgraded by the same author, the present article challenge, not only Slavin’s reductive perspective - since it ignores crucial and substantive aspects that have been quite decisive, both in education, in general and with in the curriculum development process, in particular, - but also denounces the dangerous “via” of homeschooling (in fact, deschooling) under the new neo [(pl) (el)astic] logic of the lethal and segregated neo liberal social [in this case educational] policies.

Key-words: neoliberalism; hegemony; homeschooling; deschooling; socialization; official Knowledge

* Este texto também sairá publicado num livro organizado por João Paraskeva, Michael Apple e Jurjo Torres Santomé, cujo título é “Ventos de desescolarização; a nova ameaça à escolarização pública” (Lisboa : Plátano Editora, 2002). Aqui publicado com autorização dos autores.

1. Anatomia do pêndulo das inovações educativas e curriculares

Em 1989, Slavin avança com um primeiro esboço sobre o modo como, no seu entender, as inovações educativas e curriculares frequentemente se espraiam em larga escala com uma quase total ausência de sentido prático, identificando as várias etapas deste processo com os movimentos realizados por um pêndulo. Até aqui, a abordagem de Slavin parece-nos pacífica. Na verdade, tanto em Portugal como em muitos outros países, a inovação [reforma, mudança] curricular[es] t[ê]m sido um quadro político esvaziado de sentido prático, inconsequência esta que tem servido de objecto de investigação a muitos autores. A título de relevância, destacamos, por exemplo, tanto as análises de Stoer Cortesão & Magalhães (1998) [que denunciam o emergir de “formas de lidar com a mudança que vão desde o gerir a transformação até à sua «surfagem» pragmatista”], idéia que seria posteriormente mais desenvolvida pelos autores (Cortesão, Magalhães & Stoer, 2001), de Nóvoa (2001) [para quem as políticas portuguesas devem, cada vez mais, ser entendidas no contexto das políticas educativas europeias que se encontram submetidas a três grandes influências, nomeadamente (1) as agendas sociais têm vindo a ser determinadas pelos *media*, ou seja, pelos *newspaper intellectuals*, (2) as particularidades e particularismos das Universidades dos Estados Unidos da América – profundamente influentes no percurso que a investigação tem seguido – e (3) um profundo excesso de passado e de futuro, no que tange ao debate em torno da escolarização], quanto ainda a idéia que nos empresta Apple (1994), para quem a linguagem subjacente às dinâmicas de reforma e de inovação apresenta uma história de utilização múltipla, podendo assim ser usada, quer para criar um movimento em ordem à construção de instituições [educativas] mais democráticas, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, professores e demais comunidades, quer como parte integrante de uma ampla estratégica retórica que tem como escopo consolidar, ainda mais, os mecanismos de controlo e subjugar as instituições educativas aos interesses exibidos pelos grupos dominantes.

Volvida uma década, Slavin (1999) destaca o seu esboço inicial como uma [primeira] tentativa de explicação sobre o modo como opera o “pêndulo” das inovações educativas e curriculares desenvolvendo aquilo que denomina por anatomia do pêndulo descrito em dois grandes e complexos movimentos – *upswing* e *downswing* – cada um deles estruturado em seis etapas.

Assim, se o primeiro movimento [pendular] – *upswing* – implica (1) o momento em que o programa é apresentado (2) a fase de pilotagem do

programa (3) o processo de introdução do programa nas escolas (4) o momento em que o programa se transforma no “tema quente” entre os [vários] agentes curriculares (5) a difusão rápida do programa e (6) o início de avaliações controladas, o segundo movimento – *downswing* – define-se (7) pelo facto de as escolas optarem por outros métodos (8) pelo emergir de críticas nas publicações da especialidade (9) pelas indicações preliminares de resultados frustrantes (10) pela pouca ou nenhuma identificação com o programa (11) pelo distanciamento total do programa e (12) pelos estudos da avaliação publicados (Slavin, 1999, p. 377-381). Para uma melhor percepção das 12 etapas sugeridas por Slavin atente-se na figura 1.

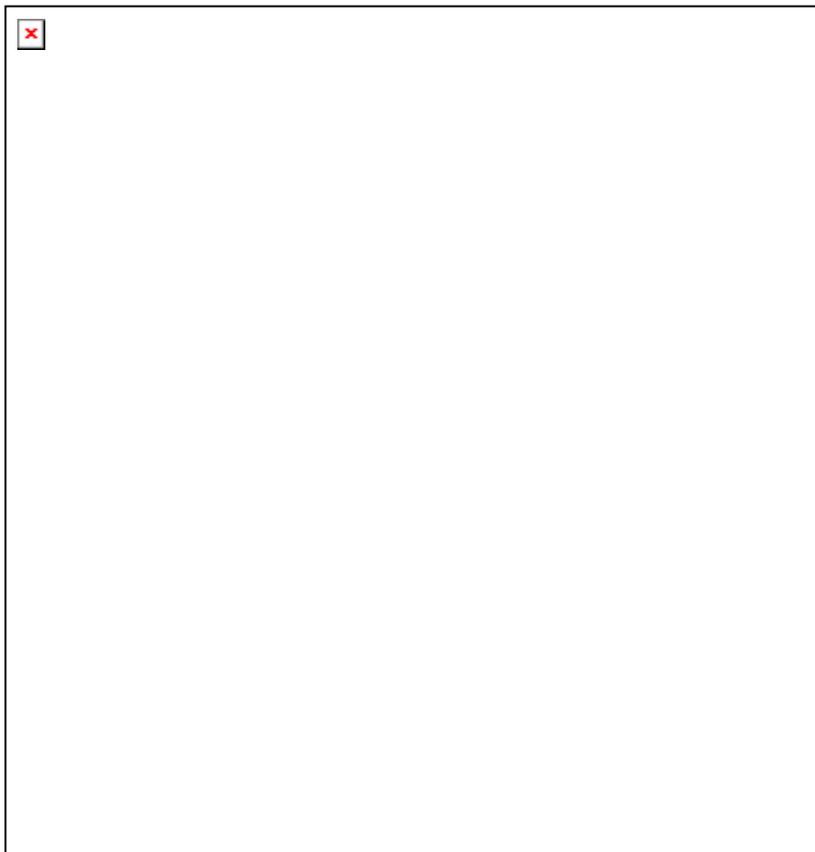


Figura 1. Anatomia do pêndulo das inovações [educativas e curriculares], Fases 1-6, o *upswing*. Fases 7-12, o *downswing*. Adaptado Slavin (1999, p. 378).

Com base nestas etapas, Slavin (1999) identifica a inovação educativa e curricular como afundada em complexos ciclos de entusiasmo, disseminação, desapontamento e eventual declínio, fases que entende constituírem aquilo que classifica por pêndulo clássico das inovações educativa e curricular.

Para podermos ultrapassar os limites impostos por esta anatomia [clássica], entende o autor que devemos tentar provocar uma alteração no modo como se seleccionam, implementam, avaliam e institucionalizam as inovações, mudanças essas que passam quer pela necessidade dos educadores [todos] exigirem uma avaliação de alta qualidade dos programas de inovação antes de os aplicarem, quer por uma profunda ênfase naquilo que efectivamente funciona evitando a novidade pela novidade, quer ainda por uma exigência [raramente feita] de fundamentadas justificações sobre as mudanças a realizar (Slavin, 1999).

Na continuidade da proposta de Slavin (1999), encontra-se também, entre outras, a análise avançada por Stahl (1999), segundo a qual o emergir e o declínio das inovações educativas [e curriculares] podem bem ser explicados pela metáfora conferida pelos movimentos efectuados por um [determinado] pêndulo.

Contextualizada, sobretudo, com a época contemporânea, as análises propostas por Slavin (1999) e Stahl (1999) levantam, no entanto, alguns problemas. Para além de ser extremamente problemático reduzir qualquer processo de transformação educativa e curricular (neste caso, através do processo de inovação) a um determinismo específico típico do movimento pendular, as abordagens que nos propõem Slavin (1999) e Stahl (1999) negligenciam, quanto a nós, por exemplo, [um]a questão curricular de fundo. Mais importante do que perceber os movimentos que Slavin (1999) confere ao *continuum* da “inovação” curricular e a partir dessa visão restrita [e por isso frágil] tentar explicar a inoperância das inovações, importa sim perceber, efectivamente, quem, como, e por que razão se determinam [tal como se determinam] os movimentos que interferem decisivamente, tanto na construção das etapas descritas no [seu] pêndulo, como na forma como o próprio oscila.

Muito embora, tal como adianta Slavin (1999), seja de facto muito importante que os educadores exijam uma avaliação de alta qualidade em torno dos programas de inovação, antes de os implementarem, o facto é que esta assunção minimiza a importância da análise sobre o que efectivamente se encontra por detrás de tais inovações educativas e curriculares.

Com efeito, é crucial compreendermos que pesos e que medidas, de acordo com as perspectivas económicas, políticas e culturais que se

atravessam nas dinâmicas da raça género e classe, vai assumindo o percurso do “pêndulo” *Slaviano* [ou *Stahliano*] ao longo do processo de desenvolvimento do currículo? Em que espaços ocorre o movimento pendular e que espaços outros permite [re][des]construir? O que é que se encontra subjacente a este pêndulo das inovações educativas e curriculares? Mais, este pêndulo da inovação, ou das inovações educativas e curriculares surge como resultado de quê? Qual o subtexto que o estrutura? Em essência, a questão de fundo é a seguinte: que realidade se encontra subjacente à construção do pêndulo e que forças sociais seguram (e por isso controlam) a trajetória do pêndulo das inovações? Em que conjuntura social se produz e o que é que produz?

Se tomarmos em consideração a realidade não só em Portugal, como também em muitos outros países [entre eles, África do Sul, Argentina, Austrália, Brasil, Coreia, Espanha, Estados Unidos da América, Jamaica, Japão, Moçambique, Nova Zelândia, Reino Unido, Taiwan] verificamos que, utilizando as imagens de Slavin e de Stahl, o pêndulo das inovações [educativas e curriculares] tem oscilado nos limites impostos naquilo que caiu em espaço comum [curricular] considerar-se por racionalidade *tyleriana*, [conceito este, aliás, assumidamente negado pelo próprio Tyler e severamente desmontado, entre outros, por Kliebard (1977)] desenvolvida, posteriormente, entre outros, por Taba (1987). Se para Tyler (1950) o processo de desenvolvimento do currículo se estruturava em quatro grandes etapas [objectivos, selecção de actividades, actividades, e avaliação] para Taba (1967) [“provavelmente mais responsável do que qualquer outro estudioso pela popularização do termo *teaching strategy*” (Joyce & Weil, 1972)] o currículo assumia um sentido [social] mais lato, mas não menos técnico, colocando na ribalta do debate um modelo articulado em três estratégias de ensino, nomeadamente (1) a formação de conceito(s) (2) a interpretação dos dados e (3) a aplicação dos princípios. Taba (1987) denunciava ainda uma confusão profunda no processo de desenvolvimento curricular que advinha do facto impressionante de não existir um conceito cabal e sistemático para a planificação curricular. Baseando-se no trabalho desenvolvido por Tyler (1950), que embora demasiado hierarquizado e autoritário, deve, quanto a nós, ser lido no contexto em que se insere e como enfrentando também determinadas racionalidades por sinal profundamente complexas. Taba (1987) entende o desenvolvimento curricular como um processo subordinado a 7 etapas, nomeadamente, (1) diagnóstico de necessidades, (2) formulação de objectivos (3) selecção de conteúdo(s) (4) organização do(s) conteúdo(s), (5) selecção das actividades de aprendizagem, (6) organização das actividades de aprendizagem e (7)

determinação daquilo que será avaliado e do(s) modo(s) como será efectuado¹.

Qualquer análise em torno das inovações educativas e curriculares que tema situar o debate nos espaços e tempos que não sejam os que se encontram determinados [e delimitados] pela engenharia curricular proposta por Tyler será sempre inconsequente uma vez que não consegue colocar na agenda do debate questões cruciais e estruturantes do fenómeno educativo e curricular, nomeadamente e a título de exemplo, tal como propõem Kincheloe, & Steinberg (1995), o que é que se entende por conhecimento básico; quem decidiu as formas que as escolas assumiram e quem deve realmente decidir; será que os professores e professoras não são tão bons/boas como eram? será que os estudantes são mais indisciplinados do que eram? o que se considera como bom ensino e como ensinar as pessoas a serem bons professores e boas professoras? será que pelo facto de vivermos numa sociedade democrática se altera o funcionamento das escolas? de que formas o género afecta o processo educativo? de que formas a raça afecta o processo educativo? de que formas a classe afecta o processo educativo? qual o impacto dos *media* na experiência das crianças? quais os efeitos dos esforços que têm sido feitos para melhorar a educação nos últimos tempos? o que tem faltado no debate público sobre a educação? para que servem as escolas e o que deveremos fazer em nome da educação?

Assim, se por um lado toda e qualquer tentativa de inovação educativa e curricular não se pode erguer ignorando [ou silenciando] um conjunto de questões curriculares fundamentais [algumas das quais, desde os finais do século XIX têm marcado os avanços (e também) os recuos que se foram conseguindo no campo] por outro, não pode também marginalizar o contexto social que serve de maternidade à própria escola e que lhe vai provocando constantes necessidades de inovação. Ao não surgirem como expressão de uma conveniente problematização, a título de exemplo, em torno do verdadeiro referente da escolarização, dos verdadeiros motivos da “inoperância” das escolas públicas, do papel a desempenhar pela tecnologia na melhoria do processo de desenvolvimento do currículo, da standardização do conhecimento veiculado, do carácter compulsivo da escolaridade e da mercantilização da educação enquanto bem público, as inovações educativas e curriculares, para além de actuarem, pela sua inconsequência, como um dos grandes catalisadores da crise que se vive [e que se tem vindo a agudizar] no sistema educativo, ancoram-se ainda num conjunto de falácias. Segundo Wilson & Daviss (1994), para quem a cultura

¹ Taba, H. (1987) *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Ediciones Troquel, p. 26. Atente-se na nota de rodapé desta página onde a autora confessa que 7 das etapas que propõe são comparáveis com a proposta de Tyler.

das escolas não se encontra limitada ao seu espaço físico, crê-se erroneamente, entre outras coisas, que a mudança começa nas salas de aulas, que os seus resultados devem ser imediatos, que se encontra dependente da redução do número de alunos por turma, que implica grandes custos, que a formação contínua dos professores é muito dispendiosa e que a avaliação estandardizada é um dos garantes do sucesso na mudança.

Em essência, e tal como tivemos ocasião de avançar anteriormente, a anatomia do pêndulo das inovações educativas e curriculares, ao limitar-se a descrever as etapas de um determinado processo de inovação [educativa e curricular], minimiza a importância de tudo aquilo que se encontra subjacente à construção do próprio processo de inovação e que é crucial na implementação das inovações e, por isso mesmo, determinante nos movimentos [funcionais ou não] que o pêndulo descreverá.

Assim, e tomando como exemplo, a primeira etapa do movimento *upswing* descrito por Slavin (1999) – momento em que o programa é apresentado – será importante perceber quais as forças sociais que interferiram, não só na montagem do programa, como também na necessidade de iniciar um processo de inovação. Deste modo, é fundamental compreender que postulados alicerçam a(s) inovação(ões) e que grupos sociais intervieram, decisivamente, na discussão e construção desse mesmo programa e quais os que foram (in)conscientemente marginalizados. A compreensão do estigma de selectividade que se encontra ancorado ao currículo passa pela problematização das dinâmicas ideológicas e culturais que o fundamentam (Paraskeva, 2001) e que se tem constituído num dos grandes objectos de investigação levada a cabo por vários educadores preocupados com uma educação crítica e emancipatória, onde se destacam as análises, entre outros de Apple (1996, 1998a, 1998b, 2001a, 2001b) e Torres Santomé (1995, 2001a, 2001b).

Assim, será importante questionar também o que despoletou e como se efectuou a investigação conducente à inovação [neste caso concreto educativa e curricular] até porque como nos alerta [e bem] Chomsky (1988) a própria investigação encontra-se profundamente ideologizada. Segundo o autor, (Idem, p. 91-92) “vivemos numa sociedade em que a ciência se tem desenvolvido muito nos limites estabelecidos por determinadas dinâmicas (...) marginais à investigação (...) correndo-se assim o perigo de as ciências sociais providenciarem a base de uma [dada] ideologia coerciva”.

Na verdade, análises como as de Slavin (1999) e de Stahl (1999), constroem-se em torno de uma complexa metáfora e, por consequência, permitem a produção de um quadro [também ele] metafórico que minimiza ou até silencia a dimensão política subjacente a todo e qualquer processo de mudança em educação. Nas palavras de Wolfe e Poyner (2001) esta crítica

surge ainda de uma forma mais aguda. Segundo os autores (Idem), a utilização da metáfora de pêndulo como forma de analisar as inovações educativas e curriculares descaracteriza uma determinada dimensão histórica vital para a compreensão, tanto do processo educativo, quanto do próprio processo de inovação, conseguindo ainda mascarar a inevitável e inerente natureza política, quer do processo educativo, quer do processo de inovação. Na mesma linha crítica se posiciona a análise de Williams (*apud* Wolfe e Poynor, 2001), para quem a visão pendular das inovações [neste caso, educativas e curriculares, tal como propõem Slavin e Stahl] falha em não reconhecer e não conceptualizar as pressões levadas pelo *status quo* que inevitavelmente interferem, decisivamente, no processo de toda e qualquer inovação educativa e curricular.

A anatomia do pêndulo das inovações [educativas e curriculares] defendida por Slavin (1999) e Stahl (1999) marginaliza, assim, a importância das forças sociais que [constantemente] se mexem pelo domínio daquilo que é veiculado nas escolas e que, no fundo, participam activamente na construção, e cristalização de um determinado bloco social hegemónico. Claramente as políticas subjacentes às inovações educativas e curriculares relacionam-se com determinadas dinâmicas de poder e sobre como perpetuar mecanismos específicos do poder instituído.

É nesta linha de raciocínio que Macedo (1995), socorrendo-se do pensamento de Freire (1993, p.40), adianta que ao silenciar-se o debate sobre quem controla o processo de escolarização, com muita dificuldade se poderá compreender as “políticas em torno dos conteúdos a ensinar, ensinar a quem, a favor de quê, a favor de quem, contra o quê (e) contra quem”. Macedo (1995, p.43) adianta ainda que tal visão requer, tanto uma análise profunda da estrutura da escolarização e da ideologia que a informa, quanto uma necessidade de se compreender a interdependência que se estabelece na realidade política, sociocultural e na escolarização, um empreendimento que entende complexo, “particularmente devido ao mito que as escolas permanecem independentes da sociedade e desligadas da realidade política que as molda [e moldou] historicamente”.

Deste modo, mais importante do que perceber as sucessivas etapas através das quais se desenvolvem os processos de inovações, [tal como propõem Slavin (1999) e Stahl (1999) nas suas análises] urge discutir e analisar as liturgias que se encontram subjacentes a tais processos e que interferem crucialmente no modo como o conhecimento surge disseminado e suturado no currículo. Ganha assim sentido trazer à colação o pensamento de Apple (1990b, p. 526) que reelabora e reconfigura a questão formulada por Spencer em finais do século XIX, até porque, na verdade, a

problemática do conhecimento vertido no currículo não é, de todo, uma questão meramente académica:

“(…) Spencer não estava errado quando lembrou aos educadores que uma das questões fundamentais que deveria ser colocada à escolarização era: “qual é o conhecimento mais valioso?”. A questão é muito simples, no entanto os conflitos em torno do que se tem de ensinar têm-se agudizado. A questão não é apenas educacional, mas também inerentemente ideológica e política. Quer queiramos admitir ou não o currículo e as questões educativas mais amplas (...) sempre estiveram contextualizados com as histórias das relações determinadas pela classe, raça, género e religião. Uma melhor forma de colocar a questão – uma forma que destaque a natureza profundamente política do debate educativo – é “de quem é o conhecimento mais valioso?”. Não restam dúvidas de que esta questão não é meramente académica, sobretudo, pela censura e controvérsia sobre os valores que devem ser transmitidos (ou não) pela escola transformando, assim, o currículo num jogo político (...)”

Ao não conseguirem libertar-se da tenaz definida pelos objectivos e pela avaliação as inovações educativas e curriculares, não só contribuem para as tentativas de domesticação da dimensão política do acto educativo e dos conflitos que têm marcado secularmente o campo da educação, em geral e do currículo, em particular, como também continuam a contribuir para a crise que tem vindo a minar o sistema educativo e que, tal como teremos oportunidade de abordar, não pode ser interpretada à margem dos contextos social no qual se insere o vasto e complexo projecto social cumprido também pela escolarização.

Muito embora seja “axiomático que uma mudança efectiva no seio da educação nunca acontecerá sem uma verdadeira e séria reforma curricular” (Ottina, 1972, p. 11), o facto é que esta não pode precipitar-se socialmente como uma proposta insulada, como se a crise que o sistema educativo vive não se relacionasse com a sociedade no seu todo e não se assumisse, tal como adianta Arendt (1977, p. 173) “num dilema político de primeira magnitude”, uma crise que tem dominado, cada vez mais, o mundo moderno atravessando todas as esferas da sociedade adquirindo constantemente novos contornos, envolvendo actores, espaços e tempos distintos e manifestando-se assim de modos muito diversos. A crise da escolarização, prossegue Arendt (1977) é matéria política e envolve muito mais do que a complexa questão *Why Johnny can't read*, formulada por Flesch (1955), durante o período complicado da guerra fria onde soviéticos e norte-americanos, via escola, se digladiavam pela conquista pelo espaço.

2. A crise do sistema educativo

“O sistema educativo viveu sempre em crise uma vez que raramente se encontra em situações estáticas ou mesmo estacionárias, pulsando a um ritmo que não é inferior ao dos desafios que cada sociedade enfrenta. A crise é, assim, inevitável, catalisadora e salutar tendo como gênese as profundas transformações que experimenta a sociedade, sobretudo na época actual, onde algumas das mutações epistemológicas são tão rápidas e efémeras “que tanto os conceitos, como os fonemas que dispomos para nos debruçarmos sobre essas mudanças se revelam ultrapassados” (OCDE, 1998, p. 194-195). A ideia de mudança é assim transversal ao sistema educativo.

Hoje em dia, entrou-se “num período de forte contestação em educação” (Apple, 1998b, p. 181) como consequência de um progresso social desenfreado que não foi devidamente acompanhado por uma melhoria substantiva das políticas sociais, empurrando a escola para uma situação de ruptura, culpabilizando-a dos grandes problemas sociais que têm caracterizado a sociedade. É “quase impossível não ouvir o ruído da crítica ao sistema educacional” (Apple, 1999b, p. 67) que é tido como ineficiente e esbanjador. A escola e o sistema educativo no seu conjunto, como instancias de mediação cultural [cultura enquanto espécie de denominador comum mental (Stenhouse, 1997)] entre significados, sentimentos e condutas da sociedade (Pérez Gómez, 1997) não pode ser insensível às crises sociais. A escola - *córdis* da sociedade - mexe-se, cresce perante e para a sociedade e, como salienta Rosa (1992, p. 144), “olhamos com grande expectativa para a escola esperando que ela resolva a crise”, ou seja, organize-se a escola e tudo o resto se organizará por arrastamento (Apple, 1996), ignorando-se que a educação, apesar de estabelecer uma relação dialéctica entre a possibilidade e a necessidade do cidadão é um fenómeno possível não propriamente nos limites impostos pela própria natureza do sujeito, como propõe Ibáñez (1989), até porque se afigura complexo determinar não só quais são esses limites, como também o modo como os poderemos determinar. Facto é que a crise que o sistema educativo atravessa “permite-nos pensar, com profunda apreensão na hipoteca do futuro de milhares de jovens” (Paraskeva & Morgado, 2001).”

É sobretudo com a modernidade uma filosofia apoiada numa metanarrativa assente num conjunto de verdades (Lyotard, 1994) e orientada para a eficácia – um dos conceitos que, segundo Kliebard (1995) se começa a cristalizar nos finais do século XIX – que as escolas entram no seu apogeu de ruptura, começando a ser interpretadas como símbolos por

excelência do paradigma da eficácia sendo conceptualizadas, no dizer de Hargreaves (1995), como grandes fábricas com as características específicas de uma linha de produção: padrões de especialização, controlo centralizado, compartimentação e complexidade burocrática. A modernidade, na perspectiva de Simmel (1990), determina uma tensão entre o rápido desenvolvimento da ciência, tecnologia e conhecimento objectivo e a erosão do subjectivo e da cultura pessoal.

Tal situação de ruptura, experimentada pela escola e denunciada por vários autores – entre outros, Apple (1998b; 2001a), Gimeno (1998) e Torres Santomé (1996, 2000, 2001b) – repousa numa profunda crise do Estado providência e numa outra, porventura mais complexa, uma crise de identidade intimamente relacionada com os princípios iníquos de redistribuição.

A construção da identidade de um indivíduo passa necessariamente e obrigatoriamente pelas carteiras de uma sala de aula, passa pelo currículo. Como assinala Torres Santomé (1997) a formação da cidadania que desempenhou sempre um papel importante na construção dos modernos estados europeus foi-se concretizando paulatinamente, impondo-se nos currículos nacionais com o intuito de conseguir, não só uma determinada unidade e coesão cultural, como também tecer uma rede de instituições que facilitaria a relação entre o Estado e os seus habitantes.

No entanto, esta problemática torna-se hoje muito mais complexa, uma vez que não colhe valorização significativa a não ser que relacionada numa perspectiva globalizante, sem contudo perder a sua dimensão nacional. No dizer de Sampaio (1992) à escola é agora cometida a tarefa de participar activamente na construção da cidadania europeia, tarefa árdua, sobretudo, numa época em que se cristalizou a mundialização do capital (Chesnais, 1998). De acordo com Husson (1996, p. 119), a mundialização não só “tende a dissolver a unidade constitutiva do Estado e do capital nacional” em que os produtos, para utilizar uma expressão *Petrelaniana*, são cada vez mais extraterritoriais, como também faz com que as fronteiras do próprio Estado se tornem fluídas. Progressivamente, prossegue o Husson (1996, p. 119), o estado vai ficando impossibilitado de desenhar qualquer [tipo de] política “contentando-se em tornar o seu território mais atractivo”, a um tecido económico denso. Daí que, segundo Lafontaine (*apud* Giddens, 2000, p. 15), a globalização deva ser percebida como o amplo resultado de decisões políticas para desregular o mercado. Como resultado, acrescenta o autor, a economia mundial tornou-se numa “economia de casino” em que o cidadão comum não consegue jogar.

O estabelecimento deste novo padrão de planetarização da cidadania não tem sido uma questão pacífica, porquanto, segundo Chirot (1996),

muitas das forças sociais que produzem as ideias através das quais as sociedades humanas interpretam e definem o seu modo de actuação, têm devotadamente resistido a este modelo de modernização propondo caminhos de reorganização social que anulem os efeitos do capitalismo, do mercado e da industrialização. A título de exemplo, e tal como teremos ocasião de referir mais adiante, destacamos o Forum Social Mundial realizado na cidade de Porto Alegre, no Brasil em 2001, um encontro contra-hegemónico que nas palavras de Chomsky (2001, p. 1) “proporciona uma oportunidade sem precedentes para a união de forças populares dos mais diversos setores nos países ricos e pobres”.

Como assinalam Gandin & Hypólito (2001) existe um consenso de que nos encontramos perante um generalizado processo de globalização que inclui aspectos sociais, culturais, económicos, ambientais, étnicos e obviamente educacionais”. É neste sentido, que para os autores a educação tem desempenhado um papel preponderante, tanto no sentido de contribuir para a construção de uma hegemonia ideológica conservadora, quanto no de reforçar movimentos contra-hegemónicos. Há, no fundo, que lutar para que os benefícios da globalização – que até são muitos – se encontrem ao alcance de toda a sociedade.

Na verdade, o que está em causa não é propriamente a globalização em si, até porque trouxe consigo aspectos muito positivos. O que está em causa é o modo como tem vindo a ser pervertida e utilizada participando deste modo na saga de injustiça e de desequilíbrios sociais perpetuando assim as políticas segregadas de redistribuição e de reconhecimento. É neste sentido que deve ser problematizada a globalização.

Estamos perante um desafio extremamente ambicioso, em que os recortes geográficos se diluem perante o poder soberano da história e cultura europeias, criando uma crise de identidade pela necessidade de uma recontextualização do nacional no global, sem que se destruam as “idiosincrasias” inerentes a cada país. A crise de identidade é assim uma crise de redistribuição, de reconhecimento, de integração, de adaptação e participação na construção dos novos padrões, uma problemática de evolução, que segundo Chirot (1996), se traduz numa complexa combinação de probabilidades e de decisões que funcionam de um modo cruel ao nível da sociedade, onde a escola ocupa um lugar preponderante na construção das novas políticas sociais confirmando-se como uma esfera política, devendo-se, portanto, lutar por ela nessa base (Giroux, 1992). Em essência, e como salienta Fernandes (1998) é [também] uma crise de incerteza ideológica que cria arbitrariedades e dificuldades nas escolhas das finalidades a seguir.

A época actual caracteriza-se não pelo determinismo, unicidade, síntese e simplicidade mas sim pelo indeterminismo, diversidade, diferença e complexidade (Rosenau, 1992). Pese embora, tal como assinalam Carlson & Apple (2001) todos os momentos serem recheados de incertezas, o facto é que a época contemporânea se tem determinado pelo colapso das comunidades, pela fragmentação da cultura e pela mais completa instrumentalização do «eu» dentro de uma lógica de mercado. Nas palavras de Hypólito, Paraskeva & Gandin (2001, p. 1) “a sociedade contemporânea desperta para o início do novo milénio mergulhada num conjunto de desafios extremamente complexos, sobretudo se ponderarmos as assimetrias sociais e económicas que se vão multiplicando perante o requinte das estratégias impostas pelas dinâmicas do capitalismo, nas quais se espriam os mecanísmos e as políticas que fundamentam a globalização”. Os meios de produção, não são os recursos naturais ou o trabalho mas sim o conhecimento. O valor social é agora criado pela produtividade e pela inovação enquanto aplicações do conhecimento ao trabalho (Drucker, 1993). Atravessamos uma época que tem como pano de fundo uma condição social, na qual a vida económica, política, organizacional e pessoal se estrutura em torno de princípios muito distintos dos que definiam a modernidade (Hargreaves, 1994). As sociedades actuais dependem muito das destrezas ministradas ao indivíduo enquanto cidadão, sendo que o grande desafio para qualquer país reside na necessidade de aumentar o valor potencial daquilo que os seus cidadãos podem adicionar à economia global, desenvolvendo as suas destrezas e capacidades, melhorando os meios de relação entre tais destrezas e as dinâmicas de mercado (Reich, 1992). Enfim, uma época que assiste, sobretudo a partir da década de 60, a uma ingovernabilidade e uma crise forte de valores (Dubiel, 1993).

No entanto, Moreira (1992) salienta que a crise fundamental do nosso tempo não é de identidade nacional, mas do Estado [providência] – uma criação humana, cultural e instrumental – que, segundo Estevão (1998, p. 57), se sentiu incapaz de acompanhar a evolução da sociedade e de satisfazer “as necessidades funcionais do próprio sistema económico e social”, confrontando-se com uma crise de legitimação que colocaria em causa não só os fundamentos da sua intervenção política, como também do seu poder regulador.

O Estado providência – noção que segundo Walker (1996), se aplica a todas sociedades capitalistas avançadas e que se caracteriza por um lado, pelas diferentes formas de intervenção do Estado no mercado privado para modificar ou transformar as condições sociais e, por outro lado, pela manutenção de determinados serviços sociais, tais como segurança social, a habitação, saúde, etc. – surge como culminar de uma longa tradição do

reformismo social orientado para a igualdade de oportunidades e para a protecção de determinadas realidades sociais como a pobreza, desemprego, terceira idade, saúde etc.

O Estado providência [um conceito que se revela de um valor político extraordinariamente complexo (Barry, 1999)], legitimado pela expansão das políticas sociais, ou seja, pelo crescimento e êxito da democracia económica (Estevão, 1998), viria, com o período de recessão económica (Afonso, 1998), a esgotar a sua fórmula política diluindo-se todas as suas potencialidades reformistas perante determinadas problemáticas sociais que começavam a multiplicar-se – evolução demográfica, recessão económica, dívida pública, desemprego, inflação e crise fiscal (Estevão, 1998).

A esta crise não é alheia, segundo Fernandes (1998), a mudança justificada pela crescente complexidade da sociedade e a necessidade de fundamentação, em bases mais sólidas, decisões cruciais para o indivíduo e para a sociedade. No fundo, o que está em causa são os princípios substantivos do Estado providência nomeadamente, a sua responsabilidade na manutenção de uma determinada guarida social mínima e a promoção de uma igualdade social, aquilo que Minford (1996) denomina rede segura e equidade paternalista, respectivamente.

Nesta conformidade, e como refere Afonso (1998), o Estado acaba por se ver envolvido numa crise estrutural – acumulação e legitimação² – que, como assinala Estevão (1998, p. 57), o incapacitou de satisfazer as necessidades funcionais do próprio sistema económico e social remetendo-o para uma crise de legitimação que colocaria em causa os “fundamentos da sua intervenção política e do seu poder regulador e regulamentador das relações e dos conflitos sociais”. Instaura-se assim, uma crítica permanente ao Estado providência oriunda “dos sectores liberais e conservadores que integram a chamada Nova Direita” (Afonso, 1998, p. 139).

Análise interessante surge-nos proposta por Torres Santomé (2001b, p. 1-2), para quem se as crises do petróleo da década de 70 do século passado abrissem a porta às políticas mercantilistas, o facto é que a queda do Muro de Berlim no final da década de 80 determinaria em muito o rumo das políticas sociais, em geral e educativas, em particular:

“O Muro de Berlim, erguido na década de 60, simbolizava a fronteira entre os países capitalistas e os regimes comunistas. A caída do Muro viria a significar o triunfo da globalização do

² Viria a propósito cf. Maestre, A. (1993) Introducción. In Dubiel, H. *Que es neoconservadorismo?* Barcelona: Anthropos. O autor defende que a crise de legitimação significava na década de 60 uma das últimas esperanças da esquerda mundial para transformar o sistema capitalista.

capitalismo; este aparecia como a única forma válida de organizar o mundo, sobretudo numa altura em que se levava a cabo reestruturações muito importantes tanto no campo da produção, distribuição e comercialização de bens de consumo, como ao nível dos meios de comunicação e das telecomunicações”.

O Estado providência que havia sido a estratégia capitalista face ao modelo «centralista democrático» dos países comunistas, não tinha já razão de ser perante a capitulação dos regimes comunistas. Sem um «inimigo visível», após a “derrota histórica sofrida por aquilo a que a linguagem ideológica dominante cham[ou] de «comunismo»” (Sève, 2001, p. 26), o modelo capitalista inicia desta forma o estratégico desmantelamento do Estado providência [a título de exemplo, na educação, uma das estratégias tem passado pelo desinvestimento propositado e acelerado na escola pública] entendido como verdadeiro empecilho para a consubstanciação da multiplicação da riqueza iníqua (Torres Santomé, 2001b) empurrando o Estado para uma crise e obrigando-o a políticas de [re]legitimação.

Esta tentativa de legitimação do Estado provoca profundas ambiguidades que se têm revelado cruciais no debate sobre as políticas curriculares e que nos remetem para a escola como um palco permanente de decisão, tanto no quadro normativo dos textos curriculares, quanto no quotidiano das práticas escolares. A crise a que chegou a educação, a culpa não morre solteira. É o corolário da estratégia da Nova Direita que conseguiu sedimentar, ao nível do senso comum, a noção de que as escolas [públicas] são as principais responsáveis da crise económica actual. Apple (1993) socorrendo-se do raciocínio de Hall (1983) avança que o ressurgimento da direita não deve ser entendido apenas como o reflexo da crise. É muito mais do que isso. É a resposta à própria crise. Vivemos uma época em que, segundo Apple (1996), se cristalizou a noção de que o que é público é mau e o que é privado é bom. Daí que, segundo Fernández (1997), o sistema educativo tenha sofrido um processo de depreciação, no que diz respeito à sua concepção e carácter de bem público.

No entanto, e segundo Gimeno (1997), a assunção de que o público é mau e o privado é bom é errónea porquanto a comparação do sistema público com o privado implicaria, pelo menos, três premissas metodológicas básicas que não são cumpridas: analisar as condições sócio económicas dos alunos que se encontram em ambos os sistemas; essa comparação deveria basear-se numa avaliação que considerasse variáveis relacionadas com uma gama ampla de objectivos educativos, elementos materiais, humanos, técnicos e metodológicos; comparar ainda o

rendimento escolar obtido. Torres Santomé (2001a, p. 69-70) sugere pelo menos duas distinções entre as escolas pública e privada:

“(1) A sociedade não pode exercer directamente um controlo democrático das escolas privadas, uma vez que são os seus proprietários (confissões religiosas, grupos económicos, grupos militares, grupos ideológicos) que tomam as decisões e impõem os seus ideários a essas instituições. Pelo contrário, a escola pública tem obrigação de se governar de maneira mais democrática, contando com a participação não só das famílias, mas também das Câmaras Municipais e da própria Administração Educativa, ou seja, do próprio Governo eleito também democraticamente por toda a sociedade. (2) As instituições escolares privadas são controladas pela comunidade, mas de forma indirecta, através das leis do mercado. É este quem orienta, de modo decisivo, as tomadas de decisão que se realizam pelos promotores da escola, bem como pelas famílias que lhe encomendam a educação das suas filhas e filhos. As instituições de ensino público podem e devem, para além de satisfazer as exigências do aparelho produtivo, contrariar as procuras mais exageradas desse mercado e que as poderiam relegar para lugares muito secundários, ou contradizer, ou não atender ao trabalho de conteúdos educativos, destrezas e valores mais altruístas e imprescindíveis para construir uma sociedade mais humana, democrática e justa”.

Esta tensão entre o público e o privado tem-se atravessado na luta pelo verdadeiro significado da democracia (Apple, 2001c). Em síntese, a crise actual no sistema educativo não é [apenas] económica mas de identidade e do Estado providência, cuja sua necessidade de (re)legitimação passa pela redução dos seus limites, criando espaço às forças de mercado – desregulação e privatização – estratégia esta algo contraditória, uma vez que tenta um processo à partida quimicamente impossível: manutenção da acumulação de capital – conceito baluarte do capitalismo – e o reforço do padrão de justiça democrático, tudo isto vertebrado por uma gramática cultural e ideológica neoliberal – processo este que nos debruçamos com algum detalhe a seguir. No âmbito da educação, e como teremos ocasião de verificar mais adiante, esta estratégia tem-se expressado através dos planos *choice*, *charter* e *homeschooling* no fundo, uma estratégia de cristalização das reformas políticas neoliberais. Em suma, a crise tem um carácter determinante e determinado dado que se fundamenta nos padrões desequilibrados de injustiça social contribuindo também [não sem resistências] para a sua perpetuação.

3. A modernização conservadora

A topografia da crise que tem vindo a inflamar o(s) sistema(s) educativo(s) e que geograficamente deambula entre o Estado e o Mercado, encontra-se claramente explícita quer nos emergentes mapas de poderes que se vão perfilando na educação, tal como nos propõe Gimeno (1998), quer nos emergentes planos de reforma, tal como nos alerta Connell (1999-2000), quer ainda na muito discutível nova política cultural, proposta por Giddens (2000).

Na verdade, para Gimeno (1998) o modelo clássico de política educativa universalizadora e democrática [em que a educação se convertera num direito para os cidadãos e num dever para o Estado] ao entrar em ruptura por não conseguir, entre outras coisas, garantir a salvaguarda do interesse comum, universalizar os bens que prometera e assegurar padrões mínimos de eficácia e de qualidade para todos, abriu progressivamente as portas ao emergir de um modelo alternativo de política educativa descentrada ou pós-moderna muito mais direccionada ao consumidor do que apoiada na [mera] gestão dos programas, um modelo mais descentrado, flexível, menos linear e capaz de se adaptar a determinadas particularidades.

Numa linha de raciocínio, de algum modo próxima, se posiciona Connell (1999-2000) para quem se tem vindo assistir ao aniquilamento de um plano de reforma que se digladiou pela justiça distributiva e ao surgimento e cristalização de um outro mercado pela ascensão dos mercados educativos. Para Connell (1999-2000) a massificação do ensino nasce como um projecto segregado que consequentemente multiplicaria as iniquidades sociais, assumindo-se o currículo como um dos mecanismos de desigualdade social, adiando assim, não só o projecto de escolarização como baluarte da justiça distributiva, como também criando condições para o desenvolvimento de um outro plano de reforma consubstanciado pela noção mercantilizadora da educação. Partindo do princípio que a justiça [social] tem a ver com a qualidade das relações sociais, Connell (1999-2000), pese embora sem muito aprofundar, avança ainda com um terceiro plano fundamentado naquilo que denomina por justiça curricular determinante e determinada de uma reforma pela qualidade das relações em benefício dos mais prejudicados.

Segundo Connell (1999-2000, p. 8) pese embora “a aparente eliminação das desigualdades sociais nas instituições educativas, o facto é que tal iniquidade matem-se mediante a localização, a distribuição dos alunos em diferentes níveis curriculares e escolas (...) uma pedagogia e um currículo inflexíveis, sistemas de avaliação pervertidos e uma redução da oferta educativa nos níveis superiores do sistema escolar”. Ora, se o grande objectivo da educação, prossegue Connell (1999-2000, p. 11) “é expandir as

capacidades para a prática social, a reflexão curricular deve abarcar todas as variedades da prática social e das capacidades humanas nela utilizadas, incluindo as produtivas, as simbólicas, as políticas e as emocionais”.

Connell (1999-2000) avança assim com o conceito de justiça curricular que se deve atravessar ao nível da metodologia de ensino, da organização e da selecção do conhecimento e da avaliação educativa, o que implica e motiva novas relações educativas e um outro papel das universidades e dos intelectuais que se apoia na natureza das relações educativas, onde o professor ocupa um lugar charneira, admitindo que a renovação educativa passa decisivamente pelo currículo.

Numa clara posição crítica [mas polémica] aos perigos dos fundamentalismos do Estado e do Mercado, Giddens (2000), avança com a nova política cultural por oposição aos modelos tradicionais políticos assentes na classe. Baseando-se no raciocínio de Clark [e também Hoffman-Martinot] (1998), Giddens (2000, p. 41-42) defende que [est]a nova política cultural, se traduz, entre outras coisas, por uma acentuada “oposição à demasiada intervenção do estado; uma crença na liberalização do mercado como chave para o progresso social, valorizando ainda as formas regionais de locais de governo”. De acordo com Giddens (2001, p. 7) o segredo do sucesso das relações entre o Estado e o Mercado encontra-se na natureza dessa mesma relação:

“(…) Os Estados foram responsáveis pelos horrores do século XX, não as empresas (...). A esquerda tem que fazer com que o Estado não seja sinónimo de bens públicos, perceber que há muitas formas de fornecer bens públicos e de desmultiplicar a agência e a instituição do Estado. Algumas formas são boas, outras más. Não é importante (...) se um serviço é fornecido primariamente pelo estado ou não. O que interessa é a qualidade desse serviço, quão bem é regulado e se os cidadãos têm ou não voz sobre ele. (...) A modernização da social democracia [passa por uma] relação mais equilibrada com o mundo empresarial (...)”.

Esta posição é quanto a nós algo problemática uma vez que o modelo social mercantilista aplicado à educação contribui, claramente, para a multiplicação dos desequilíbrios sociais, estigmatizando as dinâmicas segregadoras de raça, classe e género. Existem, na verdade algumas reservas de esta nova política cultural, vulgo terceira via, [segundo Giddens (1999, p. 36) situada “alguers entre o capitalismo e o socialismo”] não irá acentuar ainda mais os desfasamentos sociais e económicos.

Numa crítica viperina ao modelo avançado por Giddens, Bourdieu & Wacquant (2001, p. 5) definem-no como “um cavalo de Tróia de duas cabeças”:

“Pode-se perceber a encarnação por excelência do estratagema da razão imperialista no fato de que é a Grã-Bretanha, posta por razões históricas, culturais e lingüísticas em posição intermediária, neutra, entre os Estados Unidos e a Europa continental, que fornece ao mundo esse cavalo de Tróia de duas cabeças – uma política e a outra intelectual – na pessoa dual de Anthony Blair e Anthony Giddens, “teórico” autoproclamado da “terceira via”, que, segundo suas próprias palavras, que são citadas textualmente, “adoto uma atitude positiva em relação à globalização”; “tento [sic] reagir às novas formas de desigualdade”; porém logo adverte que “os pobres de hoje não são semelhantes aos de outrora, (...) assim como os ricos não se parecem mais com o que eram antigamente”; “aceito a idéia de que os sistemas de proteção social existentes, e a estrutura do conjunto do Estado, são a fonte dos problemas, e não apenas a solução para resolvê-los”; “ênfatiso o fato que as políticas econômicas e sociais estão relacionadas” para afirmar melhor que “as despesas sociais devem ser avaliadas em termos de suas conseqüências para a economia em seu conjunto”; e, finalmente, “preocupo-me com os mecanismos de exclusão” que descobre “na base da sociedade, mas também no topo [sic]”, convencido que “redefinir a desigualdade em relação à exclusão nesses dois níveis” é “conforme a uma concepção dinâmica da desigualdade”.

Adaptando o raciocínio de Farrell (2001), e tendo em consideração a ordem social e discursiva subjacente nas análises levadas a cabo, quer por Gimeno (1998), quer por Connell (1999-2000), quer ainda por Giddens (2000), podemos constatar a existência de duas ordens discursivas, a saber: uma ordem discursiva tradicional que se apoia[va] na crença do Estado [providência], como fio de prumo da justiça e igualdade social, mas que em essência é [foi] um Estado caridade tentando sempre o reconhecimento mas nunca provocando grandes alterações que originassem mudanças ao nível da redistribuição, e uma outra, a nova ordem discursiva, que constrói o mercado como a única saída possível. Enfim, uma ordem que se apoia naquilo que Connell (1999-2000, p. 8) denunciou como política ao estilo de Tarzan em que “um grupo de indivíduos de pelos no peito salta das árvores lançando gritos de ‘eficiência’ e ‘competição’ e de ‘disciplina de mercado’”, reviram todas as cabanas do avesso, regressado às árvores deixando atrás de si um rasto de destruição e crise.

Não sem oposição, esta nova ordem discursiva tem vindo a ter um papel preponderante e decisivo sobre o que nos últimos tempos têm vindo a acontecer no tecido social, em geral e educativo, em particular. Com efeito, e tal como tivemos oportunidade de deixar dito num outro local (Paraskeva, 2001) a linha da frente das políticas educativas e curriculares actuais, tem sido colonizada pelo que Apple (1998b) denomina por nova aliança de restauração conservadora tendo como objectivo fundamental a modernização conservadora das políticas sociais e educacionais (Dale, 1989). Este movimento é liderado pelos neoliberais englobando ainda os neoconservadores, a nova classe média profissional e os populistas autoritários (Apple, 1998b; 2001a)³ – estes últimos, como oportunamente verificaremos, têm vindo a revelar-se preponderantes nas estratégias neoliberais, sobretudo nos Estados Unidos da América.

O neoliberalismo enquanto projecto económico, político e cultural (McChesney, 1999), contém significados, ideias e valores que fundamentam uma crença profunda no livre mercado, na desterritorialização do indivíduo, na perseguição do interesse próprio como instrumentos únicos – no plano da eficácia – para a sedimentação de uma sociedade socialmente mais justa. Estamos perante uma construção ideológica que se apoia num repertório de estratégias a vários níveis, através das quais o indivíduo/consumidor [e este conceito é vital na ideologia neoliberal] se subordina, se assimila e se exclui.

O neoliberalismo [res]surge, tal como atrás fomos deixando dito, quer como alternativa à crise social da década de 70 (Hirsch, 1992), quer como parte integrante daquilo que Kolodko (1998), Chosmky (1999), Boron (1999; 2001), entre outros, denominaram por *Washington Consensus* [O Washington Consensus surge como resposta à crise estrutural vivida na América Latina nos anos 80, traduzindo-se numa espécie de acordo conseguido em Washington entre o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e o Tesouro dos Estados Unidos, acordo esse que se baseava na seguinte trindade: Liberalizar o mais possível, privatizar o mais rapidamente possível, e rigidez áspera no que toca à política monetária e fiscal] que determina, não só o fim da tese do capital humano preconizada por Becker [correspondência linear entre desenvolvimento educativo e económico], como também, e sobretudo, o descrédito na concepção macro-económica de Keynes (1974). A noção de Estado providência, e todas as suas lógicas – económicas, políticas e culturais – entram em ruptura e, no fundo, é um cenário de crise – da organização *taylorista* do trabalho, do Estado de bem-estar, do Estado intervencionista, ecológica, do *fordismo* global e do

³ Apesar de na generalidade concordar com a proposta realizada por Apple entendo que o autor deveria ser mais objectivo quando se refere à nova classe média profissional.

indivíduo *fordista* – que estimula o emergir da doutrina neoliberal (Hirsch, 1992), muito impulsionada pelo pensamento macro-económico de Milton Friedman. Também para Bourdieu (1998), o neoliberalismo, na qualidade de discurso dominante, descreve o mundo como uma ordem pura e perfeita pronto a reprimir implacavelmente qualquer tipo de violação ou transgressão, através de sanções levadas a cabo pelos seus braços armados, nomeadamente o Fundo Monetário Internacional, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, que no fundo tem como grande objectivo reduzir os custos de produção, reduzir as despesas públicas e tornar o mundo mais flexível. Para Bourdieu & Wacquant (2001, p. 2) estas instituições são parte integrante da construção e sedimentação de um «imperialismo cultural».

Apesar das várias denominações com que é frequentemente tratado (Nova Direita, NeoLiberalismo, NeoConservadorismo, Nova Aliança de Restauração Conservadora), podemos, no entanto, detectar neste movimento, duas tendências básicas nas correntes ideológicas que o fundamentam: uma liberal e outra conservadora. Segundo alguns autores – (Aronowitz & Giroux, 1985; Shapiro (1990), o neoliberalismo relaciona-se mais com conceitos como mercado, desenvolvimento tecnológico, e o neoconservadorismo com a aristocracia, autoridade, militarismo, valores religiosos. Ou seja, enquanto que o neoliberalismo se orienta por um Estado fraco, e uma racionalidade económica que é assegurada pela valorização do mercado, os neoconservadores preconizam um Estado forte e a valorização dos valores da família (Apple, 1998b), movimentos estes que se encontram numa continuada formação (Apple, & Oliver, 1996) para conseguirem construir e manter um determinado padrão cultural e ideológico hegemónico.

Ao questionar o Estado providência, o neoliberalismo assume como grande objectivo reduzir [o mais possível] o campo de actuação do Estado (Friedman, 1982). É a lógica do mercado contra a lógica do estado subordinando-se a política ao que Marx denominara por reino da mercadoria, como forma única de regulação homeostática da sociedade. No fundo, o neoliberalismo traduz o início dos macroprogramas de ajuste estrutural (Lomnitz & Melnick (1991), que documentam as crises morfológicas que os sistemas capitalistas atravessam (Gentili, 1994), inaugurando aquilo que se previa como a grande transformação do sistema económico ocidental definido como *big market* (Polanyi, 1957). Para Friedman a intervenção do governo na economia causa uma desmesurada multiplicação dos custos (Butler, 1985). As limitações impostas à liberdade económica ameaçam o progresso económico (Friedman, 1990). Ou seja, a

redução do papel do governo assume-se como um objectivo crucial para o desenvolvimento económico (Friedman, 1992).

Torres Santomé (2001b) situa também o pensamento de Friedman como um dos grandes motores do projecto [educativo] neoliberal. O autor destaca no *Friedmanismo* uma luta contra o pendor burocrático que estrutura o sistema educativo e que o converte numa esponja absorvente de recursos económicos. Torres Santomé (2001b, p. 8), coloca assim o pensamento de Friedman na espinal medula do “bombardeio liberal e neoliberal” que insiste na ineficiência e no desperdício da escolarização pública apresentando como solução os cheques escolares – é aliás neste contexto que surge a *Friedman Foundation for School Choice* – um projecto que acabou por se tornar numa ferramenta “conservadora, classista e racista de resistência às lutas sociais antirraciais” (Torres Santomé, 2001b, p.8).

Os grandes teóricos da “livre escolha”⁴ – gênese do conceito neoliberal – entendem que o Estado não tem condições de gerir tanto os crescentes gastos e exigências da sociedade, quanto aquilo que é denunciado por Chomsky (1999) como a construção [necessária] de uma nova ordem social global, que se reja por um lado, numa crença no mercado, no individualismo, na competitividade, na desregulação e na flexibilização do trabalho (Hayek, 1993) e, por outro, no enfraquecimento do Estado, na diminuição do gasto público, nos incentivos desenhados em torno das privatizações, na planetarização dos modos de produção e de consumo (Nozick, 1988). Segundo Amin (1997, p. 135), a globalização tem exposto, de um modo cada vez mais evidente, as lógicas conflituosas do capitalismo e da democracia, começando a despertar na consciência das pessoas que o desenvolvimento de uma ordem social justa e democrática “se encontra circunscrito à verdadeira natureza do sistema”. Elliott (1998), para quem a globalização de mercados e de sistemas de produção gerou um determinado nível de competição internacional, retirando a confiança ao estado-nação social democrata do pós-guerra, mais concretamente na sua capacidade de gerar um crescimento ilimitado, salienta que o estado providência emergiu numa crise profunda devido a derrapagens financeiras e cortes orçamentais resultantes da globalização e da perda de postos de trabalho, como consequência do desenvolvimento de novas tecnologias necessárias para a manutenção da competitividade global. A solução, segundo o autor (Idem; Ibidem), estava no estado neoliberal com uma

⁴ Este conceito é extremamente importante no projecto neoliberal e configura a base através da qual se conceptualiza a resolução dos dilemas em que se encontram os sistemas educativos. Em países como os Estados Unidos da América do Norte, Grã-Bretanha e Canadá, esta perspectiva surge implementada através dos planos *choice* e programas *voucher*. A escolha, ou a capacidade [económica] de poder escolher é a saída para a crise dos sistemas educativos Esta temática pode ser mais aprofundada em, Friedman, M. et al (1997) *Choice for our children: curing the crises in America's schools*. New York: ICS Press.

crença fortíssima na recontextualização do papel dos governos para o desempenho de uma função reguladora e distribuidora no que tange à criação de riqueza. O escopo do estado neoliberal consiste no desenvolvimento do crescimento económico, encorajando a expansão das forças produtivas da sociedade, garantindo a circulação das mercadorias tanto a nível nacional, quanto a nível internacional, perante uma, cada vez maior, competição internacional.

Para tal, tenta-se a sedimentação de uma determinada homogeneização cultural. Ou seja, por todo lado triunfa a cultura global e de um extremo do planeta a outro expandiu-se uma estéril uniformidade, “um mesmo estilo de vida difundido pelos meios de comunicação de massas” (Harnecker, 2000, p. 193). De facto, por toda a parte se vêem “os mesmos filmes, as mesmas séries televisivas, as mesmas informações, as mesmas canções, os mesmos slogans publicitários, os mesmos objectos, a mesma roupa, os mesmos carros, o mesmo urbanismo, a mesma arquitectura, o mesmo tipo de apartamentos, com frequência mobilados e decorados de forma idêntica ... Nos bairros remediados das grandes cidades do mundo, o encanto da diversidade perde o lugar perante a ofensiva da estandardização, da homogeneização e da uniformização” (Harnecker, 2000, p. 193). Enquanto tradução de uma ideologia hegemónica (Apple, 1990a), o neoliberalismo necessita de trabalhar ao nível do senso comum, construindo determinados quadros, redefinindo cenários, criando marcos apelativos, urdindo condições para que [embora com resistência] se imponha [naturalmente] a noção de que tudo se converte e se determina num valor mercantil. Isto implica uma percepção muito abrangente relacionada com a expansão e generalização do universo mercantil que causa impacto, não apenas na realidade das coisas materiais, como também na materialidade da consciência (Wallerstein, 1993).

Segundo Harnecker (2000) o neoliberalismo dentro da sua estratégia de poder apresenta um projecto social, económico, político e ideológico. O projecto social fundamenta-se na “máxima fragmentação da sociedade, porque uma sociedade dividida – em que diferentes grupos minoritários não conseguem constituir-se numa maioria capaz de questionar a hegemonia em vigor – é a melhor forma para a reprodução do sistema” (Harnecker, 2000, p. 167). O projecto político apoia-se num modelo político que consiste “num Estado mínimo para defender os interesses dos trabalhadores e um Estado forte para criar condições políticas que requer para o seu funcionamento económico” (Harnecker, 2000, p. 169). O projecto ideológico é “um projecto essencialmente conservador e reaccionário, que procura defender e aumentar os privilégios de uma ínfima minoria a nível mundial” (Harnecker, 2000, p. 180). O projecto económico apoia-se em

“medidas económicas para favorecer a livre circulação do capital”, nomeadamente, “a abertura incontrolada dos mercados; a desregulamentação ou eliminação de todas as regras para o capital estrangeiro; a privatização das empresas estatais das instituições que prestavam serviços sociais: educação, saúde, fundos de pensões, construção da habitação, etc., com a conseqüente redução do papel do Estado e das despesas sociais; a luta prioritária contra a inflação; a flexibilidade no plano laboral” (Harnecker, 2000, p. 152).

Trazendo à colação o raciocínio de Torres Santomé (1997), entendemos que o novo modelo político e económico, fomentado pelas ideologias neoliberais, criou novas relações entre o Estado e os cidadãos questionando o Estado providência colocando em destaque os grupos económicos mais poderosos, com mega estruturas de comunicação ao seu serviço, a favor da minimização do papel dos governos e do Estado no que diz respeito às suas facetas de planificação, garantia e controlo das políticas sociais e económicas. O neoliberalismo constituiu-se ainda, segundo Eagleton (1999, p. 121), como uma afronta a um grande quadro de representações sociais, onde a apetência inócua e global pelo lucro coloca em perigo “as necessidades culturais das comunidades específicas, a importância dos afectos humanos e laços tradicionais, o sentido da história como processo vivo, o enraizamento de homens e mulheres em lugares específicos”, em essência, a “preciosidade daquilo que não pode ser comprado nem vendido”.

O neoliberalismo, de acordo com Boron (1999, p. 8-12) construiu a sua vitória ideológico-cultural baseada em quatro grandes questões, a saber: (a) “avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistados pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos agora em ‘bens’ ou ‘serviços’ adquiríveis no mercado, (b) impressionante ofensiva no terreno ideológico que ‘satanizou’ o estado ao passo que as virtudes do mercado (são) exaltadas, (c) criação de um ‘senso comum’ neoliberal, de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetram profundamente no chão das crenças populares e (d) uma importante vitória no terreno da cultura e da ideologia ao convencer amplísimos sectores das sociedades capitalistas – e a quase totalidade de suas elites políticas – de que não existe outra alternativa”.

Também para Jones (1989), por toda a parte o processo de modernização conservadora levado a cabo pelas políticas [sociais] da nova Direita assenta num tripé definido nas seguintes premissas: a tendência do pensamento de livre mercado criando a crença de que o futuro da economia depende quase totalmente na privatização; a [paradoxal] cumplicidade entre neoliberais e neoconservadores; e a construção de uma economia de

mercado, enfraquecendo, entre várias coisas, o poder e a dimensão do sindicalismo. Os perigos das políticas neoliberais surgem muito bem explícitos nas palavras de McLaren & Farahmandpur (2000, p. 25):

“O neoliberalismo (‘capitalismo sem luvas’ ou ‘socialismo para os ricos’) relaciona-se com a dominação corporativa da sociedade que se apoia num estado que estimula a desregulação do mercado, que se envolve na opressão de forças de não-mercado e políticas anti-mercado, que estrangula os serviços públicos, que elimina os subsídios sociais, que oferece concessões limitadíssimas a corporações transacionais, reforça uma agenda pública de políticas neomercantilistas, que estabelece o mercado como o pad[t]rão das reformas educativas e que permite que os interesses privados controlem a maior parte da vida social, buscando benefícios para uma determinada minoria (ou seja, diminuindo os impostos aos mais favorecidos, destruindo as regulamentações ambientais, desmantelando os programas de educação e da segurança social). Sem qualquer margem para dúvidas, uma das políticas mais perigosas que enfrentamos hoje em dia”

É neste sentido que Somers (2001) denuncia que o caminho da privatização [tanto na educação quanto na saúde] foi e continua a ser, todo ele, pavimentado pelo Estado.

No que tange à educação, a nova Direita reitera que esta deve submeter-se a uma reforma administrativa, curricular e pedagógica que privilegie a eficácia e a produtividade otimizando os resultados educativos, numa estratégia em que o primado da gestão educativa se sobrepõe e dilui o da democratização autêntica.

Intensificam-se assim, ainda que ao abrigo de retóricas de descentralização, participação e autonomia, os controlos administrativos e fiscalizadores sobre o trabalho dos professores e alunos com o intuito de aumentar a sua produtividade, assegurando-se assim, a eficácia nos resultados de acordo com os ritmos específicos do mercado, até porque, como assinalam Ball, Bowe & Gewirtz (1994), o mercado é um mecanismo que produz os seus próprios compassos e a sua própria ordem. Daí que, tal como advertem Polanyi (1957) e Somers (2001) é uma pura utopia admitir que os mercados se auto-regulam. Segundo Fernández (1997), muito naturalmente se sedimentou a crença na qualidade e eficácia da gestão e resultados da iniciativa privada, conceitos estes, que passam a estruturar as políticas educativas e curriculares, as instituições escolares, os modelos e as práticas curriculares. O desenvolvimento das políticas da nova Direita na

educação, de acordo com Ball, não pode ser separado de outros aspectos da vida pública (Ball, 1990).

Quer como cultura de antecipação (neoliberalismo), quer como cultura de reação (neoconservadorismo), a Nova Direita consegue diluir as suas contradições – por um lado, os neoconservadores mobilizam os argumentos da racionalidade economia neoliberal com o intuito de bloquearem a degradação dos valores tradicionais e da família e impõem estándares elevados, *curricula* e avaliações nacionais, por outro, os neoliberais restringem a escola à disciplina e regras do mercado colocando-o como árbitro da meritocracia social capaz de (re)distribuir os recurso de acordo com esforço de cada um –, desacreditar a viabilidade da educação pública e despolitizar a educação tornando-a num produto a ser consumido de acordo com escolhas e opções específicas tal como tem vindo a acontecer, em vários países, em finais do século XX.

Assim, “ao abrigo das políticas da Nova Direita as crianças são percebidas como um custo para o qual os pais têm responsabilidade, o seu bem estar psicológico e físico é da responsabilidade dos pais e o seu futuro depende em grande parte da capacidade dos pais terem ou não acesso a determinados recursos” (Atwool, 1999, p. 387).

Em suma, numa época em que o Estado providência revela incapacidade de liderança, o discurso da doutrina neoliberal tem forte incidência no fenómeno educativo e curricular, onde a autonomia, privatização, competitividade, descentralização e prestação de contas se tornam nos padrões dominantes, sobretudo nos Estados Unidos da América do Norte e Canadá, Inglaterra (não esquecendo a Austrália, Nova Zelândia, Japão e Coreia) países que lideram a aplicação e difusão destas novas formulas de política e práticas educativas, as quais Portugal, como país periférico [mas mais do que nunca *globaldependente*] não tem podido ser insensível. Vivemos uma época que, testemunha “vários movimentos reformistas *visando* a melhoria da qualidade da educação através de medidas descentralizadoras, autonomia crescente das escolas, envolvimento parental nas escolas e mais livre escolha” (Marques, 1999, p. 33).

No âmbito da educação, e para além, tal como deixamos dito em outro contexto (Paraskeva, 2000a), dos planos *choice* e *charter*, [para não falar da construção de uma audiência [escolar] cativa através do projecto *Channel One* (Apple, 1999c)] emerge também nos Estados Unidos da América, no Canadá, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, no Japão e na Coreia, o projecto *homeschooling*, na linha estratégica de desmonopolização do Estado e de cristalização, das reformas políticas capitalistas actualmente designadas, neoliberais, e que têm contribuído para que todos, tal como nos sugerem Althusser, Rancière & Macherey (1979),

continuemos a ler “O Capital”, como o quadro que teima ainda em descrever o real que nos rodeia diariamente com todos os seus dramas e sonhos.

4. Cristalização do projecto neoliberal

Na continuidade das políticas neoliberais, cujo grande objectivo visa a construção de um novo formato global, inicia-se em 1991, nos Estados Unidos da América do Norte⁵, e em 1994 no Canadá⁶, mais uma mudança escolar – aliás profundamente estrutural – com a implementação das *charter school*, entendida como um novo pulmão para a escola pública (Manno, Finn, Bierlein & Vanourek, 1998), que não se revelava eficaz no combate ao insucesso escolar (NSCS, 1998)⁷. Segundo o AFT (1997)⁸, as escolas *charter* visam diluir a crise de confiança e credibilidade que se instaurou no sistema público de ensino, tornando as escolas mais inovadoras, mais responsáveis e objectivas nos seus resultados, catalisadores e regeneradoras da melhoria do sistema público, criadoras de melhores oportunidades profissionais para os professores (Paraskeva, 2000a).

As escolas *charter* constituem-se como um projecto desbragado do controlo burocrático imposto pelo poder central e regional, livres na decisão do que ensinar e como ensinar, como recrutar e desenvolver os seus recursos [humanos e materiais], na determinação do tempo escolar e de como conseguir satisfazer melhor as necessidades dos alunos, uma liberdade que depende fundamentalmente dos resultados apresentados (Manno, Finn, Bierlein & Vanourek, 1998).

De acordo com estudos publicados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (AFT, 1997) constatamos que das 800 *charter schools* que se encontram em funcionamento, cerca de 60% surgiram de raiz tendo como principais impulsionadores, os professores – que se opõem à burocracia vigente e ao modelo tradicional de ensino e entendem poder realizar projectos na educação de uma forma diferente – os

⁵ A primeira “charter school” surge no estado de Minesota, em 1991 (St. Paul’s City Academy) criada pelos próprios professores. que sentiam que a educação tradicional não se revelava eficaz no combate ao insucesso escolar.

⁶ Canada’s Charter Schools: Initial Report. (1998). *The Society for the Advancement of Excellence in Education*. Alberta: Canadá. Segundo o documento, a primeira legislação surge em 1994, no estado de Alberta. Ainda de acordo com o “Canada’s Charter School: Initial Report” as escolas *charter* são autónomas e destinadas a realizar inovações no domínio organizativo e curricular com o intuito de melhorarem a aprendizagem dos alunos. No entanto, assinala o mesmo documento que, a eficácia destas escolas depende fundamentalmente do clima regulador e da assistência técnica que é da responsabilidade do governo.

⁷ National Study of Charter Schools.

⁸ Report of Charter Schools Research Project. (1997) Washington, D.C.: *United States Department of Education*.

pais – que insatisfeitos com o sistema escolar lutam por uma melhor escola para os seus filhos – e organizações comunitárias sem fins lucrativos que defendem um processo educativo que ministre mais destrezas técnicas e experiência. Com base em inquéritos realizados, o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte apurou 19 categorias sobre a razão pela qual eram fundadas as escolas *charter*: (1) a concretização de um ideal educativo; (2) maior autonomia sobre as questões organizacionais e governamentais; (3) servir uma população específica; (4) questões económicas; (5) conseguir o envolvimento e o compromisso dos pais; (6) atrair os alunos e os pais.

Segundo o documento (AFT, 1997), as escolas *charter* devem fundamentar-se em níveis académicos elevados e professores qualificados pautando-se por padrões de competitividade e eficácia. Estas instituições são, na verdade, laboratórios onde se testam novas ideias, novos métodos, onde se refinam novos modelos e estruturas de gestão. Assim, um dos mecanismos de implantação do projecto neoliberal no âmbito educacional nos Estados Unidos da América do Norte, é as escolas *charter*, que, segundo Vanourek, Manno, Finn e Bierlein (1997), são o que há de melhor, em termos de reforma educativa e curricular, para crianças com péssimas experiências educativas, para as crianças em situação de risco e para evitar o abandono escolar, uma vez que, se encontram estruturadas de acordo com os desejos dos professores, alunos, pais e comunidade, têm elevados standards educacionais, classes pouco numerosas e os professores sentem-se (re)dignificados. Ou seja, como assinalam os autores, as escolas *charter* conseguem responder ao desejo de reforma e de credibilização do sistema público de ensino injectando-lhe liberdade, escolha e prestação de contas conseguindo desta forma uma educação melhor. Criou-se assim nos pais a sensação de que as escolas *charter* são a “última chance de reformar a educação. Dito de outro modo, é fazer ou morrer (Vanourek, Manno, Finn & Bierlein, 1997).

Todavia, e tal como já referimos anteriormente, uma outra transformação, na linha da lógica neoliberal, começa também a cristalizar-se profundamente nos Estados Unidos da América, no Canadá, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, no Japão e na Coreia, começando a inflamar outros pontos do globo, onde Portugal, certamente encontrará muitas dificuldades em construir as suas imunidades. Referimo-nos ao *homeschooling*, um projecto que surge como reacção à «incapacidade» demonstrada pelas instituições escolares, e que tem contado com enorme adesão por parte dos pais, estando também a ser muito impulsionado por movimentos religiosos. Estamos perante um projecto que conjuntamente com os planos *voucher* e *choice* saem reforçados do último programa

educativo de autoria dos Republicanos. O programa *No child left behind*, em essência, a cartografia da educação da administração Bush, parte do princípio da existência de uma crise que cesura a sociedade norte-americana [“vivemos uma crise nacional genuína. Cada vez mais estamos divididos em duas nações. Uma que lê e [uma] outra que não lê. Uma que sonha e [uma] outra que não sonha” (Bush, 2001, p. 1)] e assume-se como um exemplo acabado da política neoliberal. Perante a crise [culpa do excesso de Estado] importa o mais rapidamente possível transformar o papel federal na educação para que “nenhuma criança seja deixada para trás”, estratégia esta que passa também e sobretudo pelo delinear de políticas de protecção e incentivo aos modelos alternativos de escolarização como o *homeschooling* e os planos *choice* e *voucher*.

O *homeschooling* [ou educação doméstica] é uma concepção de ensino que acontece no espaço familiar; as crianças abdicam de uma escolarização na escola e passam a ser escolarizadas em casa.

As origens do *homeschooling* remontam aos finais da década de 60, com Raymond Moore e John Holt, representando um e outro perspectivas bem distintas que viriam a ser determinantes nas duas grandes correntes que viriam a influenciar o movimento. O primeiro muito ligado à direita religiosa e o segundo mais identificado com as dinâmicas da contracultura levada a cabo pela esquerda. No entanto, seria em Maio de 1997, [altura em que uma aluna – Rebecca Sealton, de Nova York – do programa *homeschooling* ganhou pela primeira vez, o “National Spelling Bee”, num concurso que envolvia 245 candidatos] que o *homeschooling* seria transplantado definitivamente para a ribalta das políticas sociais, em geral e educativas, em particular (Lyman, 1998). Moore e Holt revelam-se agastados com o declínio da qualidade da educação. Para Holt (1981), o que era mais importante na aprendizagem realizada em casa para o crescimento da criança no mundo, não era porque a casa era melhor escola que a escola, mas precisamente porque a casa não era, de todo, escola. Ou seja, a casa, local onde se dava a aprendizagem não era um espaço artificial, montado propositadamente para acontecer aprendizagem, e no qual não acontece mais nada a não ser aprendizagem. O lar é sim uma instituição humana fundamental, natural, orgânica, central, o fundamento de todas as outras instituições humanas” (Holt, 1981, p. 21). Holt (1981) criticava ainda o carácter compulsivo da escola, entendendo-a como uma violação grosseira às liberdades individuais de cada um, advogando uma reforma profunda no sistema escolar.

De acordo com Holt (1981), a maior parte dos pais não se encontrava preparado para a encetar a reforma de que o sistema necessitava. Servindo-se da sua longa experiência como professor, denuncia o facto de as escolas

estarem a retardar a curiosidade natural das crianças (Holt, 1964). Em essência Holt, espalha toda a sua filosofia – aprender vivendo – , uma filosofia que viria a ser caracterizada por *unschooling*. Assim, o programa *homeschooling* implica por inerência um *unschooling*, ou seja, um claro contraste em relação ao que se passa nas escolas e que de acordo com Fetteroll (2000), se circunscreve a cinco etapas, nomeadamente: (1) inicia-se com uma atenção cuidada face os interesses da criança; (2) garantir que a criança tem oportunidade de expandir os seus próprios interesses; (3) não deve existir uma preocupação em criar uma criança educada mas que a criança aprenda por si própria; (4) contrariamente aos que aprendemos na escola [o conhecimento está guardado em livros e ler é a única maneira de aprendê-lo], o conhecimento é livre. Estamos rodeados de conhecimento; (5) a apreensão de conhecimento não se faz através de abordagens lineares. Assim, e segundo Paine (2000), o *unschooling* implica retirar o processo de educação da escolarização, permitindo que esta ocorra de uma forma natural, conduzida pelos interesses, paixões, necessidades, desejos e crenças com o intuito de satisfazer objectivos imediatos ou mediatos. O essencial deste género de aprendizagem é que ela se torna significativa para a criança. A aprendizagem natural permite que o processo ocorra sem interferências, num determinado contexto social, onde a criança não se encontra isolada do mundo de acções com significado. A aprendizagem natural é muito similar ao *unschooling*, segue apenas o senso comum, constrói-se a partir do interior do próprio indivíduo, crescendo e procurando relações directas com o real. Daí que a observação e a demonstração sejam palavras chave neste processo de aprendizagem.

No que tange aos Estados Unidos da América, mais concretamente no estado de Wisconsin, e de acordo com a WPA (s.d.)⁹, o *homeschooling* [o termo referido na lei é *home-based private educational program*], prescreve (1) a existência de 875 horas de instrução, que poderão ocorrer durante um período de 175 dias, a um ritmo de 5 horas por dia. Os pais, ao planificarem as etapas da aprendizagem, consideram as mais variadas maneiras através das quais ocorrerá a instrução, ou seja, o projecto/programa privado de educação doméstica é muito mais do que uma relação convencional de ensino [o professor fala e o aluno ouve], podendo os alunos aprender através de uma variedade de mecanismos e estratégias, nomeadamente jogos educacionais, filmes, vídeos, computadores, experiências práticas que lhes permite a aprendizagem por descoberta, etc; (2) um currículo apoiado numa sequencialidade progressiva, isto é, é necessário um projecto educativo em que os novos conhecimentos se

⁹ Wisconsin Parents Association.

apoiem naquilo que o aluno já aprendeu; (3) o propósito principal do programa é facultar uma educação privada religiosa; (4) o programa é privado. Segundo a NHA (s.d)¹⁰, [que tem como propósito advogar a escolha individual e liberdade na educação, servir as famílias que escolhem o programa *homeschooling* e informar o público em geral a respeito do programa *homeschooling*] o programa *homeschooling* é extremamente positivo dado que não só fortalece as dinâmicas familiares e da comunidade, como também providencia uma alternativa credível às escolas convencionais, poupa dinheiro ao contribuinte e oferece perspectivas valiosas de aprendizagem e de educação:

“As pessoas nascem prontas a aprender. A aprendizagem envolve-nos a todos diariamente. Viver e aprender não são actividades separadas. A aprendizagem não pode ser restrita a um determinado tempo e espaço. Aprender é maravilhoso e poderoso demais para poder ser limitado apenas às escolas convencionais. As crianças necessitam de amor e de apoio dos seus familiares e das comunidades, tal como os adultos. Ao longo dos tempos, as famílias educam os filhos para serem adultos competentes e munidos de conhecimentos. Basta os pais formularem o desejo de construírem um programa *homeschooling* para que efectivamente tal desejo se concretize”. (NHA, p. 2)

Estamos perante um programa «acessível» que continua a exibir muita adesão, movimentando já milhões de pessoas. Pese embora os números variem [segundo Lines (1997) em 1985, o número rondava os 50 mil e em 1995, oscilava entre os 500 mil e os 750 mil alunos], o facto é que, e segundo o HSLDA (2000)¹¹ e o NHERI (2000)¹², num estudo realizado entre 1994-1996, existiam 1,23 milhões de estudantes [com uma margem de erro de 10%] no programa *homeschooling* nos Estados Unidos da América. Mais, segundo o mesmo estudo, o numero total de estudantes que aderiram ao programa *homeschooling* é superior ao total de alunos nas escolas em alguns dos estados mais pequenos dos Estados Unidos da América. Ainda de acordo com Ray (1996) assistimos a um movimento que tem registado um crescimento anual situado entre os 15% e os 40%.

No caso concreto do Canadá e de acordo com a AHEA (s.d., p. 1)¹³, o “*homeschooling* é um modo de vida diferente, um novo – na realidade

¹⁰ National Homeschool Association.

¹¹ Home School Legal Defense Association.

¹² National Home Education Research Institute.

¹³ Alberta Home Education Association.

antigo – modo de aprender e que é pouco comum para a maior parte das pessoas” (AHEA, s.d., p. 1) que tem por base uma filosofia muito própria. Assim, prossegue o documento, “é importante perceber que o *homeschooling* não é a escola em casa. Pelo contrário, é um modo de aprendizagem completamente diferente baseado nas formas naturais de aprendizagem que aconteceram no período pré-escolar de cada um”(AHEA, s.d., p. 1). Ou seja, um processo de aprendizagem sem *stress*, um modelo de aprendizagem relacional. Ao assumir-se como alternativa à escola formal o *homeschooling* assume-se como um projecto interessado “no ensino de determinadas destrezas, nomeadamente, leitura, escrita, matemática, como investigar, como usar o dicionário, a enciclopédia e a biblioteca” (AHEA, s.d., p. 1). Assim, reitera-se que a grande preocupação não está no conhecimento que se difunde [existe actualmente tanta informação no globo que é impossível a criança aprender tudo], mas sim em criar condições à criança, através da aprendizagem de determinadas destrezas para que esta possa construir os seus próprios utensílios para a apreensão do conhecimento necessário. Além do mais, o *homeschooling* estabelece uma crença profunda na eficácia do ensino tutorial, salientando que a aprendizagem acontece de um modo mais robusto e solidificado numa situação de um para um. Outra questão importante é que, para os defensores deste «novo modelo educativo», se se estabelecer uma comparação com aquilo que se aprende nas escolas públicas, no *homeschooling* aprende-se muito mais em menos tempo e com muito menos esforço. Daí que o *homeschooling* se revele um projecto de aprendizagem mais agradável, “muito menos fastidioso que a escola pública dado que a aprendizagem acontece com toda a naturalidade, não levando os jovens até à exaustão”. Mais, e “porque não é preciso saber tudo para se ensinar”, e porque “a melhor maneira de aprender é ensinar”, o *homeschooling* aceita como tutores, os pais, os irmãos mais velhos, até porque umas das “grandes recompensas do projecto é que a aprendizagem acontece mutuamente no seio da família (AHEA, s.d., p. 1).

Tomando agora como exemplo o caso da Austrália, “o *homeschooling* surge também como uma alternativa prática e de sucesso à educação baseada na escola, permitindo às famílias escolher perante a abundância de materiais e abordagens educativas disponíveis, seleccionando apenas aqueles elementos que entendem enquadrar-se nas características individuais educativas da criança e nas necessidades educativas da família” (HSTa, s.d., p. 1)¹⁴. Deste modo, as famílias que “pretendem um maior controlo sobre a educação dos seus filhos assumem total responsabilidade

¹⁴ Home School Today.

pelos programas de aprendizagem das suas crianças, ensinando-lhes em casa” (HSTa, s.d., p. 1). Na Austrália, o *homeschooling* consegue cativar a sensibilidade do cidadão graças a um conjunto de factores, nomeadamente, a falta de confiança nas instituições educativas do estado, perda de influência na determinação das agendas educativas, conflito entre os valores difundidos pela escola e os da família, ausência de uma atenção individual às crianças com necessidades educativas especiais, preocupação com a descida nos standards académicos, preocupação com as influências negativas e danos provocados por nefastas socializações, ausência de uma sólida educação espiritual (HSTb, s.d.). Assim, o *homeschooling* apresenta características muito distintas da educação ocorrida na escola, ou seja, os pais envolvem-se directamente na educação dos seus filhos, com as mães a desempenharem o lugar de professoras na maior parte dos casos, os programas de aprendizagem perdem a sua estrutura formal assumindo um cariz muito mais informal, espontâneo, gerando experiências de aprendizagem interessantes (HSTc, s.d.).

Tomando a realidade do Reino Unido como objecto de análise, Torres Santomé (2001b, p. 10) situa “a escola em casa” – *homeschooling* – como um projecto que emerge não só na sequência das “repercussões dos discursos contra a escola[rização] pública e em especial contra os professorado da rede pública”, como também [por consequência] cria condições para a reconfiguração social da família “que usurpa por completo o papel das instituições escolares”. Estamos perante uma “revolução silenciosa” (HEAS, *apud* Torres Santomé, 2001, p. 10) que transdimensiona o papel social da família, exaltando o “explorar de novas possibilidades educativas” [e prometendo] abordagens de aprendizagem com base na diversidade, criatividade e individualidade” (HEAS, s.d.)¹⁵.

À grande adesão que tem tido o movimento *homeschooling*, não é insensível o papel levado a cabo por determinado segmento dos *mass media* na difusão do referido projecto. Assim o matutino londrino *The Guardian* de 27 de Outubro de 1999 (*apud*, Smith) dá conta de 10 mil famílias [com um aumento de 100 por mês] a optarem pelo [novo] modelo, destacando que as crianças que são ensinadas em casa tornam-se leitores entusiastas e prolíficos e apresentam um crescimento socialmente sólido.

De acordo com Apple (2001b, p. 172) os dados sobre o *homeschooling* nem sempre são muito precisos e, na maior parte dos casos, são extremamente difíceis de compilar. No entanto, segundo o autor – que se socorre das estatísticas fornecidas pela NHERI [National Home Education Research Institute] – estima-se que se encontrem neste modelo

¹⁵ Home Education Advisory Service.

alternativo de ensino cerca de 1,5 milhões de crianças, um modelo que tem registrado um ritmo de crescimento à escala de 15% ao ano.

Fundamentalmente o *homeschooling* consiste na educação em casa e não na escola (Lines, 1993). Destarte, o *homeschooling* é um projecto educativo familiar, onde cada família é um caso e cada criança é um facto, daí que não existe uma única forma de concretizar a sua implementação. Apesar de ser muito importante, partilhar o modo como outras famílias estão a efectuar o seu projecto *homeschooling*, cada família vale por si própria e deve construir o seu próprio projecto curricular familiar que sirva os interesses e as necessidades da família. Estamos perante um movimento que, tal como já deixamos atrás dito, tem como grandes impulsionadores Moore e Holt. Ambos possuíam uma imagem muito forte nos Estados Unidos da América, no entanto, nos incios da década de 80 a direita religiosa viria a revelar-se como o grupo dominante na liderança do projecto *homeschooling*, alterando por completo a verdadeira essência do movimento: de um movimento que emerge face à descrença desmesurada nos trilhos que a escola perseguia, enquanto instituição pública, o *homeschooling* viria a transformar-se numa estratégia de consolidação de valores e lógicas conservadores, de cristalização dos valores religiosos, um espaço de segregação. Paulatinamente, o pensamento de Holt se desvanece, ganhando robustez as dinâmicas sugeridas por Moore e seus percursos. O ideal de Holt, o quadro social proposto por Illich (1985), perverter-se-ia por completo, ao abrigo de uma fundamentação evidente: a crise da instituição chamada escola. Esta estratégia de perversão de conceitos ou ideais, que em outro local e relacionado com outras temáticas deixamos já denunciado como fazendo parte de uma das muitas estratégias do projecto neoliberal (Paraskeva, 2000a), surge também denunciada por vários autores (Apple, 1996, 1998b, 1999b, 1999c), para quem o sistema público de ensino se encontra em crise face ao desinvestimento propositado de que tem sido vítima. De facto, e tal como salienta Torres Santomé (2000, p. 11), “a escola sempre esteve e estará desajustada. Se olharmos para a história da educação não há ninguém que diga que a escola está a cumprir aquilo que se lhe pede. Em nenhum momento da história. E isso é uma característica particular da escola. No entanto, penso que actualmente os desajustamentos são muito maiores, dado estarmos a atravessar um período de grandes transformações, como é exemplo a revolução da informação”. Mais, para o autor (Idem, Ibidem), o acesso à informação continua a ser um processo ferido de democracia. É neste contexto de crise que se dá aquilo que Hall (1980) denunciou como a reformulação da direita, desenvolvendo esta, estratégias políticas que implicam uma convivência aguda entre o(s) governo(s) e a economia e que passam, pela criação de uma ideologia orgânica que tenta

alargar-se a toda a sociedade e que cria uma nova forma de vontade popular nacional, procurando intervir ao nível do senso comum influenciando de um modo cada vez mais determinante a consciência prática das pessoas. Assim, a crise e as situações de ruptura que as escolas têm enfrentado, prendem-se com o estrangulamento paulatino [a quase todos os níveis] que têm vindo a viver, com o intuito de descredibilizar o ensino público começando a despertar ao nível do senso comum, a noção de que o é público é mau e o que é privado é bom (Apple, 1996; 1998b).

Pelo que diz respeito à realidade portuguesa, e inserido no projecto de reforma neoliberal, assistimos hoje em dia ao novo modelo de gestão, previsto pelo Decreto-Lei n.º 115/A-98, de 4 de Maio, que estabelece os aspectos fundamentais para uma nova organização do sistema educativo impondo assim o regime de autonomia (Paraskeva & Morgado, 1998; Morgado, 2000), administração e gestão da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este novo modelo assente na autonomia e na descentralização – baluartes da nova organização educativa que se quer fomentadora da democracia, da igualdade de oportunidades e da qualidade – projecta para a escola um envelope estrutural que compreende os seguintes órgãos: assembleia de escola, conselho administrativo, conselho pedagógico e conselho/direcção executivo(a). É de acordo com este novo modelo – que designamos novo envelope ou pacote organizacional – que irá acontecer o que surge também previsto no Artigo 3º do referido Decreto-Lei: a autonomia da escola traduzida num determinado projecto educativo, um regulamento interno e um plano anual de actividades.

No caso concreto do ensino doméstico em Portugal não deixa de ser relevante a história da Seara – uma comunidade macrobiótica – a cerca de 30 Km da cidade do Porto¹⁶. “As crianças estudam acompanhados [pela mãe, uma vez que] na Seara não acreditam na utilidade das escolas onde se enfiam dezenas de alunos diferentes obrigados a aprender o mesmo”¹⁷. Acreditam os mentores desta comunidade “na liberdade de cada criança ir experimentando o mundo que o rodeia e aprendendo à medida das suas capacidades”. Pese embora tenha sido difícil explicar ao Ministério da Educação a sua inalterável intenção de educar os seus filhos em casa, o facto é que, dizem que “a lei garante a possibilidade do ensino doméstico”. Apoiados por um advogado, despoletaram o processo de «transferência» das crianças para casa – “não queriam ter [as crianças] sentadas na sala de aulas” – e não constituirá qualquer motivo de surpresa se a Administração Central e Regional tiver dificuldades em lidar com esta questão.

¹⁶ Neste particular, registo aqui o meu reconhecimento ao contributo do meu colega José Carlos Morgado.

¹⁷ A este respeito, cf. Burnay, H. (2000) A fé num mundo perfeito. *Grande Reportagem*, 111, Junho, pp. 72-81.

Se por um lado, tanto a Lei de Bases do Sistema Educativo como o Decreto-Lei nº 301/93 de 31 de Agosto prevêm o regime de matrícula e frequência das aulas e das actividades obrigatórias em escolas públicas ou privadas, por outro não devemos ignorar que a Lei nº 9/79 de 19 de Março consagra aos pais a prioridade na escolha do processo educativo e de ensino para os seus filhos e que o Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de Novembro prevê e determina como ensino doméstico todo o ensino que é ministrado no domicílio do aluno por familiar ou por pessoa que com ele habita.

No fundo, e se tivermos em consideração ainda o Despacho Normativo nº 24/2000 de 11 de Maio, veremos que os pais/encarregados de educação deverão efectuar a matrícula dos seus filhos nos ensinos individual e doméstico no estabelecimento oficial da área de residência respeitando os prazos e os respectivos graus. À escola deve ser indicado o responsável – e respectivas habilitações – pelo processo educativo [doméstico] da criança e a escola deve facultar aos pais/encarregados de educação os respectivos programas. No que tange á avaliação os pais/encarregados de educação deverão apresentar as fichas de avaliação sumativa no termo de cada período, salvaguardando-se que em anos tidos como terminais – 4º, 6º e 9º respectivamente – o aluno deverá ser sujeito a uma avaliação externa no estabelecimento de ensino em que se encontra matriculado. Do «tricô» da legislação pode-se comprovar a «viabilidade» do ensino doméstico em Portugal que afinal vai esboçando já os seus primeiros contornos com propósitos não muito diferentes dos que ocorrem em outros países.

Tal como podemos constatar, tanto os projectos *charter school*, quanto os programas *homeschooling*, impõem-se como ferramentas da estratégia neoliberal que passa pela diminuição progressiva, não só do poder, como também do papel social da escola, enquanto instituição pública. Na verdade, se os projectos *charter school*, devem ser percebidos como a recredibilização da educação formal, os programas *homeschooling*, dado que têm na *world wide web* uma grande base de apoio, não só colocam em causa muitos dos princípios mais elementares da educação pública, como ainda contribuem para a multiplicação dos desequilíbrios sociais. Com efeito, e tal como assinala Torres Santomé, (2000, p. 11) a internet, “é um canal com todo o tipo e classe de informações” e o acesso à informação que veicula “depende muito de como os professores procuram essa informação e a utilizam, e de como ensinam os alunos a utilizá-la”. Neste contexto um dos grandes objectivos de todos os projectos educativos deve passar pela formação de “pessoas capacitadas para lutar pela democratização e acesso à informação”, o que implica a assunção de uma perspectiva crítica da educação, aprendendo a descobrir, não só o modo e as

razões pelas quais se manipula determinada informação, como também quem beneficia e quem sai prejudicado com a ocultação de tal informação (Torres Santomé, 2000, p.11).

No fundo, os programas *homeschooling* [tal como aliás o projecto *charter schools*] continuam a encobrir o debate em torno da velha questão *spenceriana* “qual é o conhecimento socialmente mais valioso?” (Spencer, 1902, p. 39), dado que o currículo que veiculam continua ser uma poderosa arma de segregação, construído na base de opções e selecções, garantindo a perpetuação da ordem social estabelecida. Na verdade, e à semelhança do que acontecia na educação formal, o currículo surge no projecto *homeschooling* como veículo privilegiado de difusão de determinado padrão cultural que se fundamenta num constante silenciar das vozes dos mais desfavorecidos, onde tanto o currículo quanto os manuais surgem [novamente] como os grandes (re)configuradores das práticas educativas, anulando-se por completo o professor, enquanto agente substantivo no processo educativo, numa estratégia que se tem apoiado na falácia da tecnologia. Dito de outro modo, esperar que a tecnologia seja o mecanismo através do qual a sociedade encontrará e fabricará patamares de igualdade é das mais ingénuas ilusões. A *world wide web* se para muitos [e estamos aqui a falar, provavelmente, em milhões] é um sonho, outros [e estamos também a falar de milhões¹⁸] nem fazem a mínima ideia da sua existência. Estamos perante uma *virtualrealidade* inatingível para milhões e milhões de pessoas. No entanto, construiu-se a noção falaciosa, ao nível do senso comum, de que na *web* todos somos iguais, precisamente porque todos temos acesso ao mesmo estendal de informação, escamoteando-se o facto de que cada vez mais existem mais portais na *Web* cujo acesso depende de uma determinado pagamento. Na verdade, e sem o intuito de querer aqui realizar uma apologia à escola tradicional, até porque nesta, tal como denuncia Gomes, “a esmagadora maioria tinha [também] acesso ao insucesso” (Gomes, 1990, p. 47), o facto é que, porque nos encontramos comprometidos na luta por uma educação que transpire justiça social, nos cumpre o dever de problematizar algumas das consequências do funeral antecipado da escola tradicional e do conseqüente emergir de uma educação paralela mas sobretudo alternativa, expressa através d[est]a nova escola[rização].

Num dos seus trabalhos mais recentes, Apple (2001b) deixa bem vincado a conivência dos movimentos fundamentalistas religiosos na consecução das propostas neoliberais, sobretudo no que tange ao projecto *homeschooling*. Estes movimentos têm colonizado o espaço territorializado pelos populistas autoritários um dos grupos que no seio do movimento da

¹⁸ A este respeito, lembremo-nos das crianças de Angola, ou das de Timor, ou das da Eritreia, ou das da Somália

modernização conservadora mais se tem destacado na implementação da estratégia mercantilistas. Cabe aqui bem a análise de Torres Santomé (2001b, p. 1) para quem, “a possibilidade de eleição das escolas por parte das famílias é uma das medidas que os governos conservadores e neoliberais têm vindo a promover como estratégia para consolidar a sua concepção mercantilistas, competitiva e meritocrática da vida”. O que está, aliás, em causa, [e estamos certos ser uma questão pacífica], não é o facto de, por exemplo, a projecto homeschooling ter que ser interpretado como determinado e determinante por determinados movimentos religiosos. O que está em causa é que projectos como o homeschooling [assim como os planos *choice*] mesmo que partam de sectores laicos da sociedade devem ser veementemente manietados, sobretudo porque colocam em causa a própria democracia, pelos subtextos em que se produzem e pelos que produzem.

5. Em jeito de considerações finais: o genotexto e o fenotexto das políticas [educativas e curriculares] neoliberais

Até aqui temos vindo a abordar os planos *choice*, *voucher* e *homeschooling* como componentes estruturantes do projecto [educativo e curricular] neoliberal.

Tendo em consideração, [e tal como oportunamente deixamos referido num outro local (Paraskeva, 2000b)], que as políticas educativas e curriculares devem ser percebidas como um texto – que se tem vindo a impor como selectivo participando assim na multiplicação e cristalização do desequilíbrio em torno das políticas de redistribuição e reconhecimento – e uma vez situadas no contexto social que as produz [e que também produz] importa então formular a seguinte questão: Que significados subjazem e constroem as propostas políticas neoliberais?

Dito de outra forma, e apoiando-nos no raciocínio de Kristeva (1941), qual é o genotexto e o fenotexto da estratégia neoliberal? Kristeva (1941, p. 87) usa o termo fenotexto “para denotar a linguagem que serve para comunicar e que a linguística descreve em termos de «competência» e «performance»”. Assim, o fenotexto deve ser compreendido como uma estrutura “que obedece a regras de comunicação e pressupõe um sujeito de enunciação e um referente. Pelo contrário, o genotexto é um processo que deve ser compreendido como constituindo as bases que fundamentam a linguagem” (Kristeva, 1941, p. 87). Deste modo, como propõe Kristeva (Idem, p. Ibidem) o genotexto e o fenotexto são partes integrantes do [complexo] processo de significação. Lechte (1990, p. 128) antigo aluno de Kristeva e um dos seus mais significativos estudiosos, acrescenta que para Kristeva “o texto era muito mais do que uma apresentação pontual de

significações que as palavras continham [fenotexto] e que deveria ser compreendido como incluindo a engenharia de significação [genotexto]”.

Adaptando o pensamento de Kristeva ao contexto das políticas [educativas e curriculares] neoliberais contemporâneas, urge pois questionar qual é o verdadeiro processo de significação que fundamenta tais políticas e qual o seu propósito social. Ou seja, que «competências» e «performances» [para utilizar os conceitos *chomskyanos*] provocam e promovem?

Estas questões, na verdade, transportam consigo considerável grau de dificuldade. A sua análise implica a [des]construção de determinados quadros sociais extremamente turvos que, pese embora a sua complexidade, têm constituído o objecto de investigação de alguns autores. De entre esses autores destacamos [sobretudo] os [últimos] trabalhos de Apple, (2001b) e será essencialmente com base no seu raciocínio que tentaremos desnudar o verdadeiro processo de significação das políticas [educativas e curriculares] neoliberais.

Tomando como objecto de análise o *homeschooling* Apple (2001b) contextualiza-o no quadro das políticas neoliberais contemporâneas, como um projecto, que nos Estados Unidos da América tem vindo a ser instigado pelos movimentos fundamentalistas religiosos, denunciando-o como a alternativa da modernização conservadora ao «fracasso» da escola pública. Para Apple (1998b) não é possível compreender globalmente as políticas educativas nos Estados Unidos da América sem se prestar a devida atenção à direita cristã, um movimento excepcionalmente poderoso e influente para além dos seus próprios números, nos debates sobre a política pública nos *media*, na educação, na assistência social, nas políticas sexuais e corporais, na religião, etc.

Segundo Apple (1998b), para estes grupos, o ensino público é em si um espaço de imenso perigo. Também para Hunter (*apud*, Apple, 1998) o populismo autoritário integra-se no sentido de perda da "nova direita" em relação às escolas e à família:

“Até muito recentemente, de acordo com a perspectiva da “Nova direita”, as escolas eram uma extensão da casa e da moral tradicional. Os pais podiam confiar os seus filhos às escolas públicas porque eram localmente controladas e reflectiam os valores bíblicos e familiares. Todavia, tomadas por forças estrangeiras e elitistas, as escolas colocaram-se, agora, entre as crianças e os pais. Muitas pessoas testemunham a fragmentação no interior das famílias, da Igreja e a escola perdeu o controlo da vida diária das crianças e da América. Com efeito, a “Nova Direita” defende que o controlo familiar da educação é de natureza bíblica, faz parte do plano de Deus, a responsabilidade

primária da educação dos jovens repousa na família e mais directamente no pai”.

É exactamente este sentido de “controlo de elite e estrangeiro” a causa da perda das ligações bíblicas e da destruição de “Dádivas de Deus” como a família e as estruturas morais que marcam a agenda do autoritarismo populista. É uma agenda que tem aumentado o seu poder, não só numa perspectiva retórica, como também fundamentando os conflitos acerca do que devem as escolas fazer, como devem ser financiadas e quem as deve controlar (Apple, 1998b). Esta agenda, muito embora não se esgote apenas nisto, inclui aspectos como o género, sexualidade e a família. Estende-se a um espectro muito mais vasto de questões que se relacionam com o que conta realmente como conhecimento “legítimo” nas escolas. E nesta vastíssima arena de preocupações acerca do *corpus* total de conhecimento escolar, os activistas conservadores não encontraram sucesso algum quando pressionaram as editoras dos manuais escolares para transformarem o que pretendiam e alterarem aspectos importantes das políticas educativas do Estado no que diz respeito ao ensino, currículo e avaliação (Apple, 1998b).

No entanto, pese embora a escola pública se tenha revelado inconsequente na luta pela justiça redistributiva e de reconhecimento social e económico, o facto é que, como adianta Apple (2001d), o ataque cerrado que tem vindo a ser efectuado à escola pública comprova alguns patamares de sucesso que a mesma foi conseguindo ao longo destes anos, constituindo-se como uma ameaça aos movimentos conservadores. A educação pública assume-se assim como o inimigo público número «1», “uma vez que tem transformado as crianças em *aliens*, ensinando-lhes um conjunto de questões que os levam a virarem-se contra nós” (Apple, 2001d, p. 4). Claramente, surge aqui bem explícito a cesura [apoiada nas dinâmicas da raça, classe e género] entre ‘nós’ e ‘eles’. Em essência, entendem os movimentos conservadores que face a uma escola [pública] burocrática por natureza, amputada de uma coerência curricular, desfasada das vidas, esperanças e culturas de muitas comunidades se corre o perigo de ‘eles’, com todos os seus valores [tidos como inferiores] destruírem, por completo os ‘nossos’ valores [tidos como superiores]. Destarte, o *homeschooling* [bem como os planos *choice* e *voucher*], mais do que um alternativa, surge[m] como um acto político, transportando consigo um propósito cultural subjacente: a defesa e manutenção dos desequilíbrios em torno das dinâmicas de redistribuição e de reconhecimento.

Assim, se em termos de genotexto é possível perceber o projecto político *homeschooling* como um ataque ao Estado e à escola pública levado a cabo pela complexa aliança de restauração conservadora, em

termos de fenotexto tal projecto que se tem veiculado ao abrigo de “uma estranha *novilíngua* – globalização, flexibilidade; governabilidade e empregabilidade; underclass e exclusão; nova economia e tolerância zero; comunitarismo, multiculturalismo e seus primos pós-modernos, etnicidade, minoridade, identidade fragmentação, etc” (Bourdieu & Wacquant, 2001, p. 1) – levanta à partida algumas questões socialmente perigosíssimas. Com efeito, o projecto neoliberal, através das suas propostas urde uma engenharia de significações muito concreta e que importa questionar. Para além do perigo a que expõe o professorado contribui ainda decisivamente para a perpetuação da multiplicação dos desequilíbrios ao nível das políticas de redistribuição e de reconhecimento uma vez que interfere nas dinâmicas do conhecimento a ser veiculado e nas práticas de socialização.

De facto, a pergunta impõe-se. Se a educação convencional se revelou pouco expedita na liderança da transformação social e na criação de uma sociedade mais justa, contribuindo para o abrir de chagas sociais profundas, o facto é que o emergir de determinados movimentos sociais que conseguem construir ao nível do senso comum a ideia [pervertida] de uma sociedade sem escolas, deve de todo constituir motivo de profunda preocupação. O êxito do projecto neoliberal deve-se sobretudo à sua política de acção ao nível do senso comum – e nisto, muito contribuíram, e têm ainda contribuído, os *mídia* – conseguindo fabricar paulatinamente uma «Estadofobia» no cidadão comum, chegando-se a confundir conceitos básicos que devem sedimentar qualquer sociedade, como por exemplo, o conceito de instituições de bem público. A escola – tal como a saúde, água e electricidade, ao deixar de ser monopólio do Estado – não deixa de ser um bem público, e será sempre nessa base que deve estar o objecto da sua dialéctica, tal como aliás, o faz o mercado. Assim, e para além da perversão de determinados conceitos que consubstanciam os argumentos do projecto neoliberal [inovação, democracia, autonomia curricular, eficácia, standards, diversidade, privatização, qualidade], importa também considerar outras questões.

Em primeiro lugar a problemática do conhecimento. O programa *homeschooling*, tal como a educação convencional insere-se na linha de «dogmatização» do conhecimento a ser difundido. É neste contexto que entendemos que o projecto neoliberal é tão maligno quanto as crises do padrão pós-moderno gerando, segundo Pérez Gomez (1997), uma ambiguidade que deriva da matriz sócio económica do mercado e que se caracteriza pelos seguintes aspectos: a promoção paradoxal do individualismo exacerbado e da conformação social; ecletismo acrítico e imoral expresso num pensamento único e débil; individualização e debilitação da autoridade; importância transcendental da informação como

fonte de poder; obsessão pela eficácia como objectivo prioritário da vida social; mito da ciência; concepção ahistórica da realidade; império do efémero num paraíso de mutações constantes; a urgência e consolidação de movimentos alternativos. O projecto neoliberal, mais do que adiar a reforma dos conteúdos, mais do que hipotecar a problematização do conhecimento a ser ministrado, delimita o campo em que essa análise acontece. Assim, tanto o conhecimento, quanto as formas de experiência mais valiosas para os alunos (Beyer & Liston, 1996), continuam a ser representações conseguidas e extraídas nos limites [máximos] impostos.

A problemática do conhecimento não se consegue discernir com base em reformas lineares e simplistas. O projecto neoliberal, por conveniência não consegue criar espaço [natural] para uma discussão aberta e salutar sobre o conhecimento socialmente válido, porventura a gênese de toda a problemática educacional e isto porque, como assinala Boomer *et al* (1992), em essência esta polémica assenta em três aspectos cruciais intimamente relacionados: um sistema educativo, que de um modo geral – sobretudo em quase todos os países ocidentais – se caracteriza por uma subordinação face aos mitos educacionais da sociedade (dignificados e convertidos em teorias nas universidades); os professores sujeitam-se aos mitos do sistema (rarefazem os mitos em programas curriculares, manuais, testes estandardizados e exames públicos); e os alunos sujeitam-se aos professores que coreografam todos os mitos em disciplinas, cada género educacional com os seus próprios rituais, linguagem, sequências e ambientes e cada um com o seu próprio valor (por exemplo, a física clássica, vale muito mais, em termos sociais, que arte popular ou o *punk rock*, ou ainda a educação sexual).

Outra questão de fundo despoletada pelo programa *homeschooling* e que requer alguma atenção é a socialização. Pese embora, e de acordo com Ray (1999), as crianças inseridas no programa *homeschooling* apresentem índices de ajustamento emocional e social muito superiores às restantes crianças inseridas nas escolas convencionais, o facto é que este programa conduz no limite à «cocoonização» da criança, fazendo-a crescer num mundo que se assume como parco de ferramentas para a compreensão do real que o circunda. No entanto, retenha-se que para os defensores do programa *homeschooling* a problemática da socialização é precisamente o grande motivo para as crianças não irem à escola. Nas palavras de Bunday (1999), a questão da socialização tem sido indevidamente levantada por alguns investigadores, dado que vários estudos revelam que os índices de autoestima das crianças inseridas no programa *homeschooling* é superior ao das crianças inseridas na educação convencional, destacando que o programa *homeschooling* não afecta socialmente as crianças. No entanto,

embora a família possua argumentos necessários para o desenvolvimento lúcido da criança, o facto é que tais utensílios não são de modo algum suficientes para que a criança possa interpretar convenientemente o real, actuando como um agente de transformação social.

Além do mais, o espírito de partilha na aprendizagem acontece num território muito reduzido, e contrariamente ao que acontecia na educação convencional, onde a criança cedo se apercebia como um entre muitos outros, o programa *homeschooling* ignora por completo a importância desta dimensão social criando uma relação cataléptica entre a criança e o social. Além do mais, o programa *homeschooling* parece-nos sofrer de um dos sintomas que abalavam a educação convencional, que é o facto de a aprendizagem se constituir só como um exercício futuro.

Finalmente a questão do professor. A descredibilização do sistema público de ensino passou muito pela imagem que se foi construindo em torno da pessoa do professor. Nas palavras de Nóvoa (1999), na viragem deste milénio, a classe docente deambula por entre quatro grandes questões, nomeadamente: “do excesso da retórica política e dos *mass media* à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; do excesso das «vozes» dos professores à pobreza das práticas associativas docentes”. O programa *homeschooling* é o culminar a fragilização da classe docente dado que a esta classe se imputam culpas pela crise de sucesso que vivem as escolas. Trivializou-se a profissão Professor. Frequentemente o professor, enquanto classe profissional, surge na lista de profissões que correm um sério risco de extinção.

A sociedade ao acusar a escola [mais precisamente a educação convencional] de incapacidade de resposta face às crises sociais, atinge também os professores uma vez que entende serem eles os grandes culpados, por exemplo, dos níveis medíocres de qualidade a que se tem assistido. No entanto, o professor é apenas um espelho da sociedade em que se insere e, em essência, é a imagem da formação que lhe ministram. Daí que a (falta de) coragem política que tem sido exibida em não mexer convenientemente, tanto na formação inicial, quanto na formação contínua de professores, deve também ser entendida como parte integrante da estratégia de descredibilização do sistema público de educação. Na verdade, o programa *homeschooling* coloca em causa o professor, dado que consegue criar legitimidade para construir um projecto educativo cuja operacionalização se dá à margem do professor.

Em qualquer dos exemplos apresentados constatamos que os aspectos substantivos das políticas educativas deixam de ser planificados de

acordo com as necessidades do indivíduo e passam a submeter-se não só aos critérios de escolha, por parte dos pais como também às tomadas de decisão do mercado. Constrói-se um mundo com base em classes com eficaz poder de escolha e de aquisição (Honderich, 1990) sob a batuta do mercado que quer deixar transparecer que é politicamente descomprometido. Em essência, os programas de escolha educacional [projecto *charter schools*, programas *homeschooling*], cruciais no projecto de reforma neoliberal, impõem um processo apoiado na construção de uma identidade própria [no caso português através da elaboração de um projecto de escola] dando expressão à sua autonomia, que mais não é do que uma crença na conversão do Estado em Estado mínimo (Gimeno, 1997) e uma fé profunda na matriz do mercado que consegue criar, ao nível do senso comum, uma recodificação perigosa dos discursos e das práticas educativas e curriculares (Apple, 2001c; Paraskeva, 2000a).

Com efeito, se a velha educação convencional se revelou sempre como um projecto social ferido de justiça, arrepiando quotidianamente mais do que a verdade, as vozes dos mais desfavorecidos, o facto é que é com grande preocupação que assistimos à implementação e cristalização de mais uma reforma – os programas *homeschooling* – que pese embora surja como consequência da crise da educação convencional, não só coloca em causa baluartes essenciais da civilização humana, nomeadamente a escola, como continua a adiar intencionalmente a problematização em torno do conhecimento que deve constituir o projecto educacional de uma determinada sociedade.

Na verdade, se a educação convencional provocou uma crise profunda, até porque tal como salienta Gomes só “a poeira do tempo não nos permite distinguir já, lucidamente, aqueles que foram ficando cobertos pelo musgo do insucesso”, adiantando que “os que teriam, em princípio algum sucesso, pelo menos escolar, seriam no «nosso tempo» uns *happy few*” (Gomes, 1990, p. 47), a educação alternativa emergente – mais concretamente os programas *homeschooling* – fundamentada numa plataforma *outra* de socialização, veiculada fundamentalmente pela *world wide web* incorre das mesmas «travestizações» do conhecimento. De uma escola que sempre teve na carteira e na ardósia, os ícones identificativos de um espaço muito próprio e inconfundível, através do qual aluno e professor interagem, assistimos paulatinamente ao emergir de uma noção alternativa à ideia de escola, que tem no lar o território por excelência e em que a virtualidade da *web* quase que se prepara para a extrema-unção não só do quadro de sala de aulas, como também da própria classe docente e que, no fundo, adultera determinados princípios que até então se encontravam confinados à escola, nomeadamente, “a função socializadora, instrutiva e

educativa” (Pérez Gómez, 1998, p. 225-260). De uma sala de aulas tida “como santuário dos professores” (Bullough, 1987, p. 92), caracterizada como um espaço “sacrosanto”, um “elemento central na cultura escolar”, emerge um espaço diferente, onde o protagonismo do professor se esvanece, até porque se esvazia, por completo, o seu sentido social. Daí que, muito naturalmente, e com toda a justificada preocupação, se imponha a questão: que escola?

Nesta conformidade e retomando os conceitos propostos por Kristeva (1941) o projecto neoliberal produz-se e produz uma engenharia de significações socialmente letal uma vez que a sua implementação tem provocado a multiplicação dos desequilíbrios sócio-económicos criando assim desequilibradas *competences* e *performances*, determinadas pelas dinâmicas política, económica, cultural, ideológica, religiosa, que se dotam de uma complexidade muito maior quando combinadas com as esferas da raça, da classe e do género. Ou seja, a institucionalização de projectos como os planos *choice* ou *homeschooling* ao propenderem para a sedimentação da segregação social – via escolartização – remetem os diferentes sujeitos não propriamente para planos distintos no iníquo processo de socialização, [até porque a diferenciação deve ser vista como um benefício social] mas sim para planos e dinâmicas sofredoras de justiça social, uma vez que tendem a empurrar determinados sujeitos – infelizmente a vasta maioria – para uma espécie de *apartheid* de significações. Tais sujeitos, encontram-se subtraídos de todo o potencial não só de criação [participada] do pleno significação, como também do seu total manuseamento na defesa do bem público.

Em essência, não há uma fórmula única para qualquer mudança de fundo que se pretenda efectuar no sistema educativo, em geral e curricular, em particular. No entanto isto não impede a certeza de algumas convicções pelo qual todo e qualquer processo de mudança se deve nortear, nomeadamente; deve basear-se num compromisso pela igualdade; na defesa de níveis elevados a serem atingidos por todos os alunos; no reconhecimento das reais necessidades da sala de aula, centrando-se nas verdadeiras necessidades de alunos e de professores; deve envolver parcerias entre alunos, professores, pais e comunidade; perspectivar o currículo como um *continuum* de tomadas de decisão; na melhoria da formação profissional dos professores; deve criar condições para a colegialidade e inovação; na reforma da administração; na assunção e na defesa da escola como um bem público; na reformulação não só da forma mas também dos conteúdos escolares; na diversidade cultural existente; na coragem de manter o que está bem e melhorar apenas o que está mal; num

processo participativo; na luta pela defesa de um padrão cultural e ideológico comum mínimo que crie espaço à alteridade.

Ora, é precisamente isto que as soluções avançadas pelo projecto neoliberal não conseguem fazer. Mais do que ignorar a escola como um envelope social que tem uma matriz muito mais alargada do que a que nos é fornecida pela racionalidade económica, tentam por completo anular a própria ideia de escola. A escola surge, no fundo como a grande culpada das crises sociais. A reforma do sistema educativo não pode assentar apenas na desmonopolização do papel do Estado e na subjugação da educação ao mercado, continuando por se discutir uma questão ancestral que, pela sua complexidade, se persiste em adiar: qual o conhecimento mais valioso a ser veiculado pela educação?

Se «privatizar» fosse a solução, a educação teria sido sempre um bem público sem nunca terem sido públicas e provavelmente hoje estaríamos numa outra plataforma de problematização. No entanto, continuamos ainda a lutar por uma educação justa e igual, atributos aliás, que não são visíveis no projecto neoliberal (Tomlinson, 1994), numa altura em que assistimos a uma tentativa de monopolização do monopólio ou, dito de outro modo, à mercadorização de instituições. Independentemente da sua fundamentação social, económica, cultural, política, ideológica e religiosa a educação deverá ser sempre um propósito público ou então, estará [sempre] em causa a própria essência da democracia. No entanto, ao abrigo do projecto neoliberal, embora as escolas sejam potencialmente espaços viáveis para a consecução da prática democrática, o facto é que os seus processos e resultados têm reproduzido e difundido padrões de desigualdade e injustiça social que se haviam proposto atenuar na base de uma reconversão de determinados conceitos que se vão paulatinamente sedimentando ao nível do senso comum.

Não poderá ser a virtualidade a resolver algo que, de todo, não tem nada de virtual. Pelo contrário, desigualdade e injustiça sociais é bem real e tem sido o mote impulsionador de muitas das conturbações sociais. Esta educação alternativa é um estrugido social mais perigoso que o anterior, até porque assenta num pressuposto erroneamente interpretado da tecnologia. Tal como assinala Noble (1984, p. xi-xiii), criou-se uma redoma falaciosa em torno do verdadeiro propósito e natureza da tecnologia:

“Na nossa sociedade, a tecnologia é vista como um processo autónomo. É algo constituído e visto à margem de tudo como se tivesse vida própria, independente das intenções sociais, poder e privilégio. Examinamos a tecnologia como se fosse algo que mudasse constantemente, e que constantemente provoca alterações profundas na vida das escolas. Decerto que isto é

parcialmente verdade. No entanto, se nos debruçarmos sobre o que mudou e sobre o que tem vindo a mudar podemos incorrer no erro de não questionar quais as relações que permanecem inalteráveis. De entre estas, as mais importantes são as desigualdades económicas e culturais que dominam a nossa sociedade”.

A tecnologia, que cria o berço da valência social da *world wide web* não pode ser vista como uma mera soma de *hardware* e *software*. De facto é muito mais do que isto. De acordo com Woodward (1980) a tecnologia “corporiza uma forma de pensamento que orienta a pessoa para uma abordagem muito específica do mundo. Ou seja, a forja do conhecimento através dos computadores envolve formas de pensamento, que de acordo com a actual condição do campo educacional são essencialmente técnicas. A perversão da solução (ou das soluções) para a crise que se vive na educação, levada a cabo pelo projecto social neoliberal, passa também pela intencional perversão das potencialidades da tecnologia, até porque ao abrigo desta até a verdadeira noção de escola perde sentido social.

Em essência, mais importante do que compreender os fracassos das inovações [educativas e curriculares] com base no mapa que nos propõe tanto Slavin (1999) como Stahl (1999), é analisar seriamente quais as verdadeiras dinâmicas que subjazem aos movimentos de inovação pois aí se encontra o ponto de partida para a compreensão da razão pela qual determinado conhecimento escolar se encontra veiculado no currículo e de que modo se atravessa nas esferas iníquas de reconhecimento e redistribuição.

Uma análise profunda aos poderes [e contrapoderes] que se perfilam pelo controlo da escolarização [independentemente da forma que assumam] permite-nos começar a compreender não só o que se encontra subjacente às mais recentes inovações educativas e curriculares [*choice*, *vouchers*, *homeschooling*] como ainda construir argumentos que ajudem a desmontar tais projectos. Assim, com Gimeno (1998) e Torres Santomé (2001a, p. 54), entendemos que a metáfora do mercado é inadequada à educação. uma vez que “educar não é transferir uma mercadoria de alguém que a vende a outro que não a possui e a compra” (Gimeno, 1998, p. 302): Também para Torres Santomé (2001a, p. 54) há características muito próprias e amplas da escolarização que não se podem reduzir unicamente à esfera económica:

“No âmbito do ensino, existem toda uma série de peculiaridades que dificilmente podem permitir-nos comparar uma fábrica de automóveis a uma instituição para educar pessoas, sem o perigo de distorcer demasiado o que se espera destas instituições de

formação. O sistema educativo está claramente relacionado com o mundo empresarial, por exemplo, com as indústrias da informação e da comunicação, bem como com aquelas instituições económicas privadas que produzem investigação e, em geral, com todas as empresas que fazem negócios com a produção, difusão e utilização do conhecimento. No entanto, as finalidades dos sistemas educativos não se esgotam nessas interdependências, nem em preparar o capital humano e o conhecimento que vai necessitar o mercado para funcionar”.

A educação, como adiantam Lauder & Hughes (1999, p. 4-5) “em todo o mundo desenvolvido com o caminho imperial para a competitividade económica no século XXI”. Para tal os intelectuais da nova Direita, conselheiros das administrações Thatcher e Reagan defendiam que libertando a educação das marras do Estado, os/as professores/as, os pais, e os/as alunos/as poderiam ficar livres para poder expressar um conjunto de qualidades cruciais nomeadamente, autoconfiança, espírito de iniciativa e criatividade.

Os perigos do excesso do modelo neoliberal em converter tudo [ou quase tudo] a uma equação económica tem sido fortemente criticado por vários teóricos das ciências sociais – Apple, Boron, Bourdieu, Chomsky, Gimeno, Macedo, McLaren, Stoer, Torres Santomé, entre outros. No entanto, de entre estas críticas destacamos a de Soros (1998) que se autodefine como gestor de fundos que por vezes se sente como um aparelho digestivo gigantesco, engolindo dinheiro por uma ponta e despejando-a por outra [mercê de] uma estrutura conceptual [formulada] nos [seus] dias de estudante [que conduziu] as [suas] actividades de filantropo e de fazedor de dinheiro.

Numa análise ao sistema capitalista global, Soros (1998) reitera que o sistema capitalista global que tem sido responsável pela notável prosperidade deste país na última década está a rebentar pelas costuras. De acordo com Soros (1998), o fundamentalismo de mercado tem levado a que o desenvolvimento da economia global não tenha correspondido a um desenvolvimento de uma sociedade global. Prossegue Soros (1999) a actual situação não é sólida e é insustentável. Os mercados financeiros, por natureza instáveis, são insensíveis a determinadas necessidades sociais que não podem ser satisfeitas dando livre curso às forças de mercado. Todavia, infelizmente, não se admitem tais insuficiências. Pelo contrário, continua Soros (1998) sedimentou-se uma errónea convicção generalizada de que os mercados se auto-regulam e que uma economia global pode florescer sem a necessidade de uma sociedade global. Defende-se que o interesse comum se encontra melhor servido caso cada um esteja autorizado a zelar pelos

respectivos interesses, reiterando-se ainda que as tentativas para proteger esse interesse comum, através de decisões colectivas pervertem os mecanismos de mercado (Soros, 1999). No século XIX, adianta Soros (1998), esta idéia era conhecida por *laissez-faire*, no entanto, por ser uma palavra francesa, talvez não seja a mais indicada nos dias de hoje, uma vez que a maioria das pessoas que acreditam na magia do mercado, não falam francês. Assim, Soros (1998) propõe uma expressão melhor: fundamentalismo de mercado. Para Soros (1998) o sistema capitalista é um exercício distorcido da sociedade aberta. Esta posição crítica, para alguém que construiu fortuna nas dinâmicas proporcionadas pela economia de mercado, é bem elucidativa.

Como denuncia Apple (1999a) “não somos uma sociedade igual [isto é] o nosso sistema social encontra-se atravessado pelos eixos da classe, género, raça, idade, nacionalidade, região, política, religião e outras dinâmicas de poder, [de tal forma] que tudo isto produz diferenciação” que no entanto não deve [nem pode] ser interpretada isoladamente.

Tal como nos havia proposto num outro trabalho, datado de 1996 – *Cultural Politics and Education* –, no qual analisa a relação íntima entre a problemática das batatas [fritas] baratas [cultivadas num país do continente asiático] e as políticas educativas e curriculares, também no que tange às propostas [neoliberais] do *homeschooling*, Apple (2001b, p. 185) alerta-nos para a crucialidade de uma abordagem relacional ancorando a sua análise na necessidade de se saber “quem serão os maiores beneficiários dos ataques perpetrados ao Estado e do movimento em ordem ao *homeschooling*”. Para o autor (Idem, Ibidem) a resposta a estas questões atravessa-se pelas dinâmicas iníquas instauradas pelas políticas de redistribuição e reconhecimento.

Assim, e pelo que diz respeito às políticas de redistribuição, estas prendem-se com a injustiça sócio-económica. Ou seja, “o sistema político-económico de uma sociedade cria condições que conduzem à exploração [o fruto do trabalho de uns é apropriado em benefício de outros] e/ou marginalização económica [o pagamento da força de trabalho é péssimo sem que haja acesso algum a outras perspectivas de um melhor trabalho ou salário], e/ou privação [constantemente se nega o quadro material que pode levar a um padrão adequado de vida]” (Apple, 2001b, p. 185).

Uma outra dinâmica, a de reconhecimento, prossegue Apple (Idem, Ibidem) “está frequentemente relacionada com o mundo real, possuindo, no entanto, a sua história específica e relações de poder diferenciado. Encontra-se relacionada com as políticas culturais e simbólicas. [Assim] a injustiça está enraizada nos padrões sociais de representação e de interpretação da

sociedade”. Estas dinâmicas implicam entre outras questões, a dominação cultural, o não reconhecimento e o desrespeito.

Para o autor este género de questões que formatam as políticas de reconhecimento são nucleares nas identidades e sentido de injustiça de muitos *homeschoolers*, uma vez que, com efeito, providenciam o quadro organizacional para a sua crítica à escolarização pública e a exigência que efectuem de poderem ensinar os seus filhos à margem do controlo do Estado.

É perante este quadro perigoso [mesmo para aqueles que com o Soros, são um exemplo vivo de da injusta redistribuição sócio-económica] sustentado pela estratégia neoliberal que ganha sentido avançar com um movimento contra-hegemónico global, cujo Forum Social Mundial realizado em Porto Alegre no Brasil é disso um justo exemplo. Tal projecto, denominado por *globalization from bellow*, segundo Vargas (2001, p. 3-4) tem um enorme potencial transformador e deve assentar na noção de cidadania, “como concepção e como prática, como horizonte referência da sociedade”, uma cidadania que deve ser erguida a partir das bases, ou seja a “partir das lutas de diferentes grupos não-hegemónicos que têm vindo a fazer incursões democráticas, procurando ampliar os seus direitos enquanto cidadãos”.

É neste sentido que deve ser também realçada em Portugal, a criação da Carta Constitucional da Cidade que, de acordo com Santos (2001, p. 52) “enriquece a democracia portuguesa, [não só dando forma] a uma das mais centrais exigências do nosso tempo: o controlo público do Estado, cada vez mais em risco de ser privatizado por interesses económicos [ou outros] poderosos, [como também] pelo seu pioneirismo e pelo equilíbrio dinâmico que propõe entre a democracia representativa e a democracia participativa”.

Só através da constituição de um amplo movimento contra-hegemónico que congregue as múltiplas forças que sistematicamente têm vindo a ser marginalizadas dos tempos e espaços de decisão é que poderemos anular aquilo que Bourdieu & Wacquant (2001, p.4) denominaram por reformatação do mundo [em que realidades como o *Echelon*¹⁹ não devem ser menosprezadas] e que se tem dado mercê de “uma colonização mental operada através da difusão [de] verdadeiros-falsos conceitos”. Esta reformatação ou, melhor dito, “nova vulgata planetária” [tem-se apoiado] numa série de oposições e equivalências, que se sustentam e contrapõem, para descrever as transformações contemporâneas das sociedades avançadas: desengajamento económico do Estado e ênfase em seus componentes policiais e penais, desregulação dos fluxos financeiros e

¹⁹ ECHELON, NSA’s Global Electronic Interception

desorganização do mercado de trabalho, redução das proteções sociais e celebração moralizadora da «responsabilidade individual»”, figura. 2.

Mercado	Estado
Liberdade	coerção
Aberto	fechado
Flexível	rígido
dinâmico, móvel	imóvel, paralisado
futuro, novidade	passado, ultrapassado
crescimento	imobilismo, arcaísmo
indivíduo, individualismo	grupo, coletivismo
diversidade, autenticidade	Uniformidade, artificialidade
democrático	autocrático ("totalitário")

Figura 2 . Verdadeiros-falsos conceitos entre o Mercado e o Estado. (Bourdieu & Wacquant, 2001)

A estratégica contra-hegemónica que assenta na globalização pelas bases tem como escopo a edificação de uma sociedade verdadeiramente democrática preenchida por políticas e práticas de justiça social. Um espaço dinâmico, em permanente [des]construção cujo fim último seja um pleno equilíbrio em torno das políticas de redistribuição e reconhecimento. A eficácia desta estratégia passa necessariamente pelas esferas da educação, em geral e do currículo, em particular onde, entre outras coisas, a defesa do sentido público da escolarização, depende da anulação do divórcio que existe entre os vários agentes educativos. É a todos que diz respeito uma escola “com” todos. E é esta escola que tem que ser defendida, até porque a escola “para” todos tem estado confinada a alguns, provocando abalos na consubstanciação do projecto democrático.

Referências

- Afonso, A.(1998), *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho p., 139
- AFT *Report of Charter Schools Research Project*. (1997) Washington, D.C.: United States Department of Education.
- AHEA (s.d) Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. <http://www.abhome-ed.org>
- Althusser, L., Rancière, J., & Macherey, P. (1979) *Ler o Capital*, Volume 1. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Amin, S. (1997) *Capitalism in the age of globalization*. London: Zed Books.
- Apple, M. (1990a) *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.

- Apple, M. (1990b) Is there a curriculum voice to reclaim? *Phi Delta Kappan*, n, 71, pp., 526-530.
- Apple, M (1993) *Official knowledge; democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1994) Is change always good for teachers? Gender, class and teaching in history. In K. Borman & N. Greenman (eds.) *Changing American Education. Recapturing the past or inventing the future*. New York: State University of New York Press, pp., 71-105.
- Apple, M, (1996) *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press
- Apple, M. & Oliver, A. (1996) Becoming right: Education and the formation of conservative movements. *Teachers College Record*, Volume 97 (3), 419-445
- Apple, M (1998a) Educar à maneira da direita. As escolas e aliança conservadora. In J. Pacheco; J. Paraskeva e A. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação curricular*. Braga: Universidade do Minho.
- Apple, M, (1998b) Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 8, nº 2, 181-200.
- Apple, M. (1999a) *Power, meaning and identity*. New York: Peter Lang
- Apple, M. (1999b). Se avaliar o professor é a pergunta, qual é a resposta. In I. Veiga & M. Cunha (Orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papius Editores, pp., 67-79.
- Apple, M. (1999c) Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. In M. Warde (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. II Seminário Internacional*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pp. 5-26.
- Apple, M. (2001a) Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, Volume 1 (1), pp. 5-33.
- Apple, M. (2001b) *Educating the 'right' way. Markets, standards, god and inequality*. New York: Routledge Falmer.
- Apple, M. (2001c) Standards, markets, and creating school failure. *Rethinking Schools*, Volume 15 (3) <http://rethinkingschools.org>
- Apple, M. (2001d) *Cultural politics of homeschooling*. Paper presented at the Friday Group. Madison: University of Wisconsin – Madison.
- Arendt, H. (1977) *Between past and present*. New York: Penguin Books.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985) *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge & Kegan Paul

- Atwool, N. (1999) New Zealand children in the 1990s: beneficiaries of new right economic policy? *Children & Society*, nº 13, pp., 380-393.
- Ball, S. (1990) *Foucault and Education*. London: Routledge.
- Ball, S; Bowe, R., e Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice: self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press.,pp., 13- 25.
- Barry, N. (1999). *Welfare*. Buckingham. Open University Press.
- Beyer, L. & Liston, D. (1996). *Curriculum in conflict. Social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.
- Boomer, G; Lester, N.; Onore, C, & Cook, J. (1992). *Negotiation the curriculum*. London: The Falmer Press.
- Boron, A.(1999) Os ‘novos leviatãs’ e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In E. Sader & P. Gentili (orgs.) *Pós-neoliberalismo II. Que estado para que democracia?* Petrópolis: Editora Vozes, pp., 7 – 67..
- Boron, A. (2001) *Pointing north, heading south: The story of neoliberal restructuring in Latin America*. A. E. Havens Center for the Study of Social Structure and Social Change. Madison: University of Wisconsin – Madison.
- Bourdieu, P. (1998) Utopia of endless exploitation. The essence of neoliberalism. *Le Monde Diplomatique*, December.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2001) Mundo norte-americano. A nova bíblia do tio Sam. *Forum Social Mundial*. Porto Alegre, Brasil. Biblioteca das Alternativas.
- Bullough, R. (1987) Accomodation and tension: teachers, teacher role and the culture of the teacher. In J. Smith (ed) *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press.
- Bunday, K (1999) Socialization: a great reason not to go to school. *Learn in Freedom*, <http://learninfreedom.org>
- Burnay, H. (2000) A fé num mundo perfeito. *Grande Reportagem*, 111, Junho, pp. 72-81.
- Bush, G. (2001) *No child left behind*. Washington: United Sates Department of Education
- Butler, E. (1985) *Milton Friedman: A guide to his economic thought*. Aldershot: Gower.
- Canada’s Charter Schools: Initial Report. (1998). *The Society for the Advancement of Excellence in Education*. Alberta: Canadá.

- Carlson, D., & Apple, M. (2001) Teoria educacional crítica em tempos de incerteza. In A. Hypólito & L. Gandin (orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. Porto: Didáctica (no prelo).
- Chesnais, F. (1998). A Mundialização do capital e as causas das ameaças de barbárie. In *O Livro negro do capitalismo*. Lisboa: Campo das Letras.
- Chiot, D. (1996). *How societies change*. London: Pine Forge Press.
- Chomsky, N. (1988) *Language and politics*. New York: Black Rose Books.
- Chomsky, N. (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.
- Chomsky, N. (2001) Por que o Forum Social Mundial. *Forum Social Mundial*. Porto Alegre. Biblioteca das Alternativas.
- Clark, T. & Hoffman-Martinot, V. (1998) *The new political culture*. Boulder: Westview.
- Connell, R. (1999-2000) Escolas, mercados, justiça: la educación en un mundo fracturado. *Kikiriki*, nº 55-56, pp., 4-13.
- Cortesão, L., Magalhães, A. & Stoer, S. (2001) Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação Sociedade e Culturas*, nº 15, pp. 45-88.
- Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Philadelphia: Open University Press.
- Drucker, P. (1993) *Post capitalist society*. New York: Harper Business.
- Dubiel, H. (1993). *Que es neoconservadorismo?* Barcelona: Anthropos.
- Eagleton, T. (1999). Burke e a benevolência. In M. Filomena Louro *et al* (orgs). *Inquérito à modernidade*. Centro de Estudos Humanísticos: Universidade do Minho, pp., 119-127.
- Elliott, J. (1998) Living with ambiguity and contradiction: the challenges for educational research in positioning itself for the 21st century. Key Note Adress. *European Conference for Educational Research* (ECER), September Ljubljana.
- Estevão, C. (1998) *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Farrell, L. (2001) The 'new word order'. Workplace education and the textual practice of economic globalization. *Pedagogy, Culture and Society*, Volume 9 (1), pp., 57-74.
- Fernandes, M. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 9, pp., 7-32.
- Fernández, M. (1997). Introducción. Escuela pública y atención a la diversidad. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. Escuela pública y sociedad neoliberal. *IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

- Fetteroll, J (2000) Five steps to unschooling. *Home Education Magazine*, pp., 1-3.
- Flesch, R. (1955) *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Freire, P. (1993) *Pedagogy of the city*. New York: Continuum Publishing, Co, p. 40
- Friedman, M. (1982) *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Friedman, M. (1990) *Free to choose: a personal statement*. New York: Harcourt.
- Friedman, M. (1992) An interview with Milton Friedman. *The Region*. Minneapolis: Federal Reserve Bank of Minneapolis.
- Friedman, M. *et al* (1997) *Choice for our children: curing the crises in America's schools*. New York: ICS Press.
- Gandin, L. & Hypólito, A. (2001) Reestruturação educacional como construção social contraditória. In A. Hypólito e L. Gandin (orgs.) *Educação em tempo de incertezas*. Porto: Didáctica (no prelo).
- Gentili, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires: Miño Y Dávila Editores.
- Giddens, A. (2000) *The third way and its critics*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1999) The new establishment. University of downing street. *The Economist*, September, 4th —10th, pp. 36-37.
- Gimeno, J. (1997). La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. Escuela pública y sociedad neoliberal. *IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.
- Gimeno, J. (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings; cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Gomes, A. (1990) Pressupostos que fundamentam a formação dos professores de português. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3) pp., 45-49.
- Hall, S. (1983) The great moving right show. In S. Hall & M. Jacques (eds.) *The politics of Thatcherism*. London: Lawrence & Wishart, pp., 19-39.
- Hall, S.(1980) Popular democratic vs authoritarian populist: two ways of talking democracy seriously. In A. Hunt (ed). *Marxism and democracy*. London: Lawrence and Wishart.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell

- Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: critical teacher development in the postmodern age. In J. Smith (Ed.). *Critical discourse on teacher development*. London: Cassell.
- Harnecker, M. (2000) *Tornar possível o impossível. A esquerda no limiar do século XXI*. Porto: Campo das Letras.
- Hayek, F. (1993) *A desnacionalización del dinero*. Madrid: Unión Editorial.
- HEAS, (s.d.) *Home Education Advisory Service* <http://www.heas.org.uk>
- Hirsch, J. (1992). Fordismo y posfordismo, la crisis actual y sus consecuencias. In J. Hirsch *et al* (Eds.). *Los estudios sobre el estado y la reestructuración capitalista*. Buenos Aires. Editorial Tierra del Fuego
- Holt, J. (1964) *How children fail*. New York: Pitman
- Holt, J. (1981) *Teach your own*. New York: Delacorte.
- Honderich, T. (1990) *Conservatism*. London: Hamish Hamilton.
- HSLDA. Home School Legal Defense Association. (2000) *The home school report*. <http://www.leah.org/hslda>
- HSTa (s.d.) Home School Today. *Looking for an alternative to school based education? Teach your children at home!* <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>
- HSTb (s.d.) Home School Today. *Reasons for homeschooling*. <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>,
- HSTc (s.d.) Home School Today. *Characteristics of homeschooling*. <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>
- Husson, M. (1996) *Miséria do capital. Uma crítica ao neoliberalismo*. Lisboa: Terramar..
- Hypólito, A., Paraskeva, J. & Gandin, L. (2001) Manifesto - para uma educação crítica e emancipatória. *Currículo sem Fronteiras*, Volume 1 (1).
- Ibáñez, R. (1989). Possibilidade y necesidad de la educación. In A. Masota *et al* *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykson, 375-378.
- Illich, I. (1985) *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes
- Jones, K. (1989) *Right turn: The conservative revolution in education*. London: Hutchinson Radius.
- Joyce, B. & Weil, M. (1972) *Models of teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Keynes, J. (1974). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kincheloe, J. & Steinberg, S. (eds.) (1995) *Thirteen questions. Reframing education's conversation*. New York: Peter Lang.
- Kliebard, H. (1977) Curriculum Theory: give me a 'for instance'. *Curriculum Inquiry*, 6, pp. 257-269.

- Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum*. London. Routledge
- Kolodko, G. (1998) Economic neoliberalism became almost irrelevant. *The Poland Library*. [http:// www. masterpage.com.pl](http://www.masterpage.com.pl)
- Kristeva, J. (1941) *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Lauder, H. & Hughes, D. et al (1999) *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham: Open University Press.
- Lechte, J. (1990) *Julia Kristeva*. London: Routledge.
- Lines, P. (1993) *Homeschooling: Private choices and public obligations*. Washington: United State Department of Education, Office Research.
- Lines, P. (1997) *Homeschooling: An overview for educational policymakers*. United States Department of Education Working Paper.
- Lomnitz, L. & Melnick, A. (1991) *Chile's middle class. A struggle for survival in the face of neoliberalism*. London: Lynne Rienner Editors.
- Lyman, I. (1998) Homeschooling. Back to the future? *Education Policy Analysis*, nº 294., p., 1-13.
- Liotard, J-F. (1994) *A condição pós-moderna*. Lisboa; Grádiva.
- Macedo, D. (1995) The liberal grip: an entrapment pedagogy. In J. Kincheloe, & S. Steinberg, (eds.) *Thirteen questions. Reframing education's conversation*. New York: Peter Lang pp., 43-57.
- Maestre, A. (1993) Introducción. In Dubiel, H. *Que es neoconservadorismo?* Barcelona: Anthopos.
- Manno, B., Finn, C., Bierlein, L. e Vanourek, G. (1998) Charter Schools: Accomplishments and dilemmas. *Teachers College Record*. Vol. 99, nº 3, 537-558.
- Marques, R. (1999). Currículo nacional e autonomia curricular: os modelos de E.D. Hirsh e Ted Sizer. In *Investigar e formar em educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Volume 1, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp., 27-43., p., 33.
- McChesney, R. (1999). Introduction. In N. Chomsky (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2000) Reconsidering Marx in Post-Marxist Times: A Requiem for Postmodernism? *Educational Researcher*, Vol. 29, No. 3, pp. 25-33, p. 25.
- Minford, P. (1996). The role of social services: a view from the new right. In M. Loney; R. Bocock; J. Clarke; A. Cochrane; P. Graham & M. Wilson. *The State and the market*. London: Sage.
- Monteiro, C. (2001) *Diário Económico*, Sexta-Feira, 25 de Maio, p. 7.

- Moreira, A. (1992). Política educativa: construção da Europa e identidade nacional: Lisboa. *Conselho Nacional da Educação*.
- Morgado, J. (2000) *A (des)construção da autonomia curricular*: Porto: Asa.
- NSCS *National study of charter schools: executive summary* (1998). Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C.: United States Department of Education.
- NHA (s.d.) *National Homeschool Association. Mission Statement. Homeschooling families: ready for the next decade*. New York: National Homeschool Association. <http://www.n-h-a.org/nha.html>,
- NHERI. *National Home Education Research Institute* (2000), <http://www.nheri.org>.
- Noble, D. (1984) *Forces of production: a social history of industrial automation*. New York: Alfred A. Knopf.
- Nóvoa, A. (1999) Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Conferência proferida na Universidade de S. Paulo*. Brasil, (policopiado).
- Nóvoa, A. (2001) Ways of thinking about education in Europe. *Conference at University of Wisconsin - Madison*.
- Nozick, R. (1988). *Anarquia, estado y utopia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OCDE (1998) *O ensino na sociedade moderna*. Porto: ASA.
- Ottina, J. (1972) Working together. *The final report and recommendations of the basic studies. National field task force on the improvement and reform of American education*. Washington: United States Department of Health, Education and Welfare.
- Paine, B. (2000), Deschooling, unschooling and natural learning, *Homeschooling Today* <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/natural.html>
- Paraskeva, J. & Morgado (1998) Autonomia curricular: uma nova ferramenta ideológica. In J. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva (orgs.) *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Universidade do Minho, pp., 107-126.
- Paraskeva, J. & Morgado, J. (2001) *[Re]visão curricular do ensino secundário. Gritos e ecos do silêncio cumprido*. Porto ASA.
- Paraskeva, J. (2000a) Projecto neoliberal: a (re)codificação do discurso e das práticas curriculares. Comunicação apresentada no V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *O particular e o global no virar do milénio*. Algarve: Universidade do Algarve.

- Paraskeva, J. (2000b) O currículo como prática [regulada] de significações. In J. Morgado & J. Paraskeva (orgs.) *Currículo: Factos e significações*. Porto: ASA, pp, 37-64.
- Paraskeva, J. (2000c) O texto e o contexto da integração curricular em Portugal. *Cadernos de Educação*, Ano 9 nº 15, pp. 3556.
- Paraskeva, J. (2001) *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: ASA.
- Pérez Gómez, A. (1997). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedade neoliberal*. Madrid: Morata, pp., 255-260.
- Polanyi, K. (1957) *The great transformation : the political and economic origins of our time*. Boston: Beacon Press
- Ray, B. (1996) *National Home education Research Institute*, <http://www.nheri.org>.
- Ray, B. (1999) Home Schooling on the Threshold: A Survey of Research at the Dawn of the New Millennium. *National Home Education Research Institute*.
- Reich, R. (1992). *Work of nations*. New York: Vintage Books
- Rosa, R (1992) Debate. Comunicação sobre a situação actual, problemas e desafios do sistema educativo português. In A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000. *Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação, pp 143-144.
- Rosenau, P. (1992). *Post modernism and the social sciences: insights, inroads, and instructions*. Princeton, Princeton University Press.
- Sampaio, J. (1992). Política educativa : construção da Europa e identidade nacional: Lisboa. *Conselho Nacional da Educação*.
- Santos, B. (2001) O Congresso da cidade. *Visão*. Maio 31, Junho 6, p., 52.
- Sève, L. (2001) *Começar pelos fins. A nova questão comunista*. Porto: Campo das Letras.
- Shapiro, S. (1990) *Between capitalism and democracy. Educational policy and the crisis of the welfare state*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
- Simmel, G. (1990) *The conflict in modern culture and other essays*. New York. Teachers College Press.
- Slavin, R. (1989) PET and the pendulum: faddism in education and how to spot it. *Phi Delta Kappan*, 72, pp. 752-758.

- Slavin, R. (1999) The pendulum revisited: faddism in education and its alternatives. In G. Cizek (ed) *Handbook of Educational Policy*. San Diego: Academic Press, pp., 373-386.
- Smith, J. Editorial *Educate Online*. <http://www.educate.co.uk>
- Somers, M. (2001) *Romancing the market, reviling the state: the politics and knowledge of civil society and the public sphere. From political economy to neoliberalism*. A. E. Havens Center for the Study of Social Structure and Social Change. Madison: University of Wisconsin – Madison.
- Soros, G. (1998) *The crisis of global capitalism. Open society endangered*. New York: P.B.
- Spencer, H. (1902) *Education: Intellectual, Moral and Physical*. London: Williams and Norgate.
- Stahl, S. (1999) Why innovations come and go (and mostly go). The case of whole language. *Educational Researcher*, 28 (8), pp., 13-22.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Stoer, S. Cortesão, L. & Magalhães, A. (1998) A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.) A decisão em educação. *VIII Colóquio Nacional da Secção portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*, pp., 201-215.
- Taba, H. (1967) *Teacher's Handbook for Elementary Social Studies*. Massassuchets: Addison-Wesley.
- Taba, H. (1987) *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Tomlinson, S. (1994). Introduction: educational reforms - ideologies and visions. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press.,pp., 1- 9.
- Torres Santomé, J. (1995) *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- Torres Santomé, J. (1996) The presence of different cultures in schools: possibles of dialogue and action. *Curriculum Studies*, 4 (1), 25-41.
- Torres Santomé, J. (1997). Sistema escolar y atención a la diversidad: la lucha contra la exclusión. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.
- Torres Santomé, J. (2000) Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87. <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/>

- Torres Santomé, J. (2001a) A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação d comunidade. *Currículo Sem Fronteiras*, Volume 1 (1), pp. 51-80.
- Torres Santomé, J. (2001b) *La educación y la resituación política de la institución familiar: Algunas perversidades*. Artigo não publicado.
- Tyler, R. (1950) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vanourek, G., Manno, B., Finn, C., & Bierlein, L. (1997). *Charter Schools in Action Project. Final Report, Part 2. The birth pains and life cycles of charter schools*: Hudson: Hudson Institute.
- Walker, A. (1996). The Social construction of dependency in old age. In M. Loney; R. Bocock; J. Clarke; A. Cochrane; P. Graham & M. Wilson. *The State and the market*. London: Sage.
- Wallerstein, I. (1991) *Unthinking social science. The limits of ninetieth century paradigms*. Cambridge: Polity Press.
- Wilson, D. & Daviss, B. (1994) *Redesigning education*. New York: Henry Holt & Company.
- Wolfe, P. & Poynor, L. (2001) Politics and the pendulum: An alternative understanding of the case of the whole language as educational innovation. *Educational Researcher*, pp. 15-20.
- Woodward, K. (1980) (ed) *The myths of information: technology and postindustrial culture*. Madison: Coda.
- WPA (S.d.) Wisconsin Parents Association. *Homeschooling in Wisconsin. At home learning*. Wisconsin: Wisconsin Parents Association.

João M. Paraskeva, é professor da Universidade do Minho, Portugal, bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Honorary Fellow no Department of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies, Universidade de Wisconsin-Madison, possui vários livros e artigos publicados, organiza várias coleções para editoras em Portugal e é um dos editores da revista online www.curriculosemfronteiras.org.

E-mail: paraskeva@iep.uminho.pt

Artigo recebido em março/2002