

A ESCOLA PLURAL E A AGENDA DA ESTANDARDIZAÇÃO: REFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA “DEMOCRACIA COMUNICATIVA” E DA “COMUNIDADE JUSTA” NA VIDA DAS ESCOLAS

FERNANDO ILÍDIO FERREIRA

Instituto de Educação - Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
filidio@ie.uminho.pt

RESUMO

Este artigo discute um conjunto de mutações da Escola, nas quais a questão da igualdade de oportunidades tem tido um papel dominante no debate político e sociológico. A partir das décadas de 1980/90, além da igualdade entraram neste debate outras concepções de justiça sob a palavra de ordem “diversificação”, mas em simultâneo com uma agenda emergente de “estandardização” focada nos resultados. Argumenta-se que estas tendências estão a eliminar as crianças e os jovens das preocupações das políticas educativas e discute-se a possibilidade de elas serem contrariadas através da construção da democracia comunicativa e de comunidades justas nas escolas.

Palavras-chave: mutações da escola, diversificação, estandardização, democracia comunicativa, comunidade justa.

ABSTRACT

This article discusses several changes in the school system, in which the issue of equal opportunity had a dominant role in the political and sociological debate. From the 80's and 90's onwards, in addition to equality entered this debate other conceptions of justice under the watchword “diversification”, but at the same time with an emerging agenda “standardization “ focused on results. It is argued that these tendencies are removing children and young people from the

scope of the educational policies and the possibility is discussed that this could be countered through conceptions and practices of communicative democracy and just communities within schools.

Keywords: educational changes, diversification, standardization, communicative democracy, just community.

INTRODUÇÃO

A Escola sempre alimentou grandes paixões e debates, ora assentes na crença e na apologia das suas potencialidades para gerar progresso social e prosperidade económica, ora baseadas na crítica ao seu poder de subjugar culturas e comunidades diversas ao sistema capitalista dominante, ora fundadas numa conceção de educação como direito humano fundamental, entre outras. Se bem que nunca tenha deixado de ser encarada como fator de desenvolvimento das sociedades, foi no período de grande crescimento económico que se seguiu à II Guerra Mundial – os *trinta anos gloriosos* – que mais se consolidou nas sociedades ocidentais a crença na existência de uma relação entre educação e desenvolvimento pela via da escolarização de massas. As políticas desenvolvimentistas das décadas de 1950 e 60, aliadas, por um lado, à teoria do capital humano e, por outro, aos ideais igualitaristas de raiz meritocrática, conduziram a um grande aumento da oferta e da procura da escola por parte das populações. Num mundo crescentemente industrializado e urbanizado e fortemente baseado na estratificação social, as certificações académicas fornecidas pela Escola tornaram-se moeda de troca no mercado de emprego e passaram a ser vistas como instrumento de mobilidade social. Muitos discursos passaram a considerar a Escola não apenas um fator de desenvolvimento, mas o próprio motor do desenvolvimento.

Apesar das profundas mudanças que ocorreram nas últimas décadas, pluralizando os sentidos da educação, a ideologia desenvolvimentista, aliada a interesses de distintas naturezas, continua hoje muito enraizada, como bem demonstra o Documentário de Carol Black, de 2010, intitulado “*Schooling the World: The White Man’s Last Burden*”. Este documentário mostra, com brande veemência, os mecanismos de enculturação – e até de endoutrinação – que a escolarização opera em contextos em que as formas de sociabilidade, de organização social e de relação com a Natureza são consideradas “atrasadas” à luz do padrão produtivista e consumista das sociedades ocidentais.

Após um período de intensas críticas dirigidas à Escola nas décadas de 1960-70, que puseram em causa uma das principais promessas fundadoras da Escola – a igualdade de oportunidades –, nas décadas de 1980/90 entraram no debate político e sociológico, além da igualdade, outras conceções de justiça sob a palavra de ordem “diversificação”, mas em simultâneo com uma agenda emergente de “estandardização” focada nos resultados e na prestação de contas. Face

a estas tendências, importa formular algumas questões que orientem a reflexão sobre os sentidos da escola na atualidade. Impõe-se então formular um conjunto de questões que orientem a reflexão sobre estas tendências. Como são equacionados hoje os ideais desenvolvimentistas e igualitaristas da Escola? Qual o seu papel na educação das crianças e dos jovens? É possível atualizar o projeto de democratização da educação num contexto em que os princípios do Estado, do mercado e da comunidade se combinam de várias formas mas tornando problemática a sua compatibilização? Que contributos pode dar a Sociologia da Educação para a compreensão da vida quotidiana das escolas sem ignorar um conjunto de fatores que, direta e/ou indiretamente, controlam, condicionam e atrofiam a ação educativa local, apesar das proclamadas políticas de autonomia da escola? Como podem as conceções e práticas de democracia comunicativa nas escolas contrariar a agenda do gerencialismo que tem vindo a colonizar a escola enquanto mundo de vida das crianças?

Do Estado-educador ao Estado-gerencial: a emergência simultânea de políticas de diversificação e estandardização

Até aos anos 1960/70, no contexto do Estado-educador e de sistemas educativos fortemente centralizados e burocráticos, o debate sociológico fixou-se quase exclusivamente na igualdade de oportunidades como princípio de justiça (Derouet, 1992, 2000, 2010), com base na ideia de que a escola criava justiça face a uma sociedade injusta (Dubet e Martuccelli, 1998). A sociologia da educação era sobretudo uma sociologia da mobilidade social ou do seu contrário, a reprodução das desigualdades sociais de uma geração a outra, interessando mais aos sociólogos o efeito que podia ter a escola na sociedade do que a escola em si e os seus modos de organização e funcionamento.

A partir dos finais dos anos de 1960, em pleno apogeu das taxas de escolarização, a crença na prosperidade social e económica pela via da frequência escolar foi abalada por vários diagnósticos que davam conta de uma crise dos sistemas formais de ensino, entre os quais o bem conhecido relatório de Philip H. Coombs (1968) intitulado *World Educational Crisis*. Era apenas o início da maré de críticas que se seguiram na década de 1970, através de relatórios de organismos internacionais, como “Aprender a Ser”, da UNESCO (Faure, 1972), de educadores críticos como Paulo Freire, nomeadamente com a divulgação da obra “Pedagogia do Oprimido” (1972), e de vários trabalhos da sociologia crítica da educação.

Os trabalhos desta nova sociologia da educação começaram a por em causa o sistema escolar, considerando que este não estava a cumprir a promessa da igualdade de oportunidades e que, pelo contrário, estava a funcionar como “aparelho ideológico do Estado”; como mecanismo de controlo social e de manutenção da ordem capitalista; como instrumento de reprodução das desigualdades sociais; como forma de “violência simbólica” exercida pela cultura esco-

lar – correspondendo esta à cultura da classe dominante – através de programas, conteúdos, métodos de trabalho, relações pedagógicas, práticas de avaliação e outros aspetos do currículo explícito e do currículo (Althusser, 1974; Baudelot e Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1976; Bourdieu e Passeron, 1964, 1970; Young, 1971).

A partir da década de 1980, a escola continuou a alimentar o interesse sociológico, mas já não apenas como instância de reprodução de normas e valores do nível “macro”, mas como uma organização social dotada de autonomia relativa nos contextos da ação concreta. Enquanto anteriormente as questões educativas gravitavam em torno do Estado e da sua capacidade e legitimidade para definir um bem comum consensualmente identificado com o princípio da igualdade de oportunidades, a partir dos anos de 1980 a definição do bem comum passou a depender de “compromissos locais” entre diversos atores e baseados em princípios de “justificação múltipla” (Derouet, 1992). As conceções de justiça diversificaram-se, passando a igualdade a constituir uma conceção de justiça entre outras emergentes, como a obrigação de resultados e o reconhecimento das diferenças (diferenças sociais e territoriais, de ofertas educativas e de percursos escolares, etc.).

Em trabalhos publicados ao longo das três últimas décadas, Derouet (1992, 2000, 2010) argumenta que na década de 1980, com uma atmosfera “anti-Estado”, começaram a juntar-se numa causa só preocupações muito diferentes sob a palavra de ordem “diversificação”. Todavia, este autor defende que as mutações ocorridas neste período não significam o recuo do Estado perante o mercado, mas uma mudança de forma do Estado: passou-se de um Estado de bem-estar – o Estado-educador – que prometia oportunidades iguais para todos, para um Estado gerencial que se assume como garante da obrigação de resultados. A avaliação começa a ser vista como um maravilhoso instrumento de justificação e legitimação (Dutercq, 2000), tornando-se uma das principais estratégias de ação estatal.

O Estado gerencial (Clarke & Newman, 1997), também designado “Estado animador” (Donzelot e Estèbe, 1994), “Estado supervisor” (Willke, 1991), “Estado avaliador” (Henkel, 1991, Van Haecht, 1998, Broadfoot, 2000), assume o comando das políticas de descentralização, territorialização, contratualização e autonomia da escola. A avaliação passa a ser anunciada no próprio momento de entrada em vigor de uma nova decisão, procurando tornar o “efeito de anúncio” numa estratégia que visa gerar a “aceitabilidade social” (Papadopoulos, 1995). Além disso, ao libertar-se dos detalhes e ao manter um controlo estratégico do conjunto, o “Estado avaliador” passa a assumir o papel de “chefe de orquestra” (Broadfoot, 2000).

Nesta lógica de regulação e controlo através da avaliação de resultados, entram em cena não apenas o Estado mas também outras instâncias supranacionais de coordenação e pilotagem, numa lógica competitiva (Lima, 2011), surgindo

a reivindicação do direito às diferenças em simultâneo com políticas neoliberais que proclamam a livre escolha e a “mercadorização da educação” (Afonso, 1999). Com efeito, nos anos de 1990, “o desenvolvimento da avaliação forneceu instrumentos que permitiam apreender diferenças e refinar as escolhas” (Derouet, 2010, p. 1014), conduzindo, desde então, às políticas de livre escolha da escola pelos pais, do cheque-ensino, dos rankings das escolas, das metas curriculares, da avaliação das escolas e do desempenho docente, da introdução dos exames para os alunos desde os primeiros anos de escolaridade, etc.

É pois no quadro de um Estado-gerencial que emerge uma agenda assente na obrigação de resultados e na prestação de contas, colocando as escolas sob a pressão quer da diversificação quer da standardização. Sob a palavra de ordem “diversificação” é proclamado o reconhecimento das diferenças, difundindo-se noções como comunidade, parceria, contrato e parceria; sob a palavra de ordem “accountability”, é imposta às escolas a obrigação de resultados e entram no léxico educacional palavras como excelência, qualidade, supervisão, rankings e competição. Em ambos os casos, são noções que têm vindo a impregnar o discurso educacional desde as décadas de 1980/90, revelando que a dupla exigência de diversificação e standardização está a reconfigurar os princípios do Estado, da comunidade e do mercado, através de combinações de difícil compatibilização. Importa refletir sobre estas tendências e interrogar a possibilidade de os atores educativos locais reivindicarem e construir um novo sentido democrático da escola, num contexto em que é proclamada a autonomia da escola mas em simultâneo com uma agenda gerencialista que sobrecarrega as escolas de tarefas e responsabilidades definidas de forma heterónoma.

Políticas de autonomia e novas formas de controlo das escolas

As mudanças da Escola e da sua relação com a sociedade, ao longo do século XX, são bem sintetizadas por Rui Canário (2000), dando conta da passagem de uma *escola das certezas* para uma *escola das promessas* e desta para uma *escola das incertezas*. Na primeira metade do século afirmou-se a *escola das certezas* com base num modelo assumidamente elitista e sem se atribuir responsabilidades na produção das desigualdades sociais; no período desenvolvimentista do pós-II Guerra deu-se a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas, num clima de euforia e otimismo face às suas promessas de igualdade e mobilidade social; e a partir dos anos 1970 começou a manifestar-se a escola das incertezas em resultado do falhanço dessas promessas. O surgimento da “nova questão social” e os efeitos cruzados que os anos 1980 começaram a mostrar de acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdade, desemprego estrutural de massas e crescente desvalorização dos diplomas são bem o sinal da incerteza que penetrou a escola e se mantém até hoje como uma das suas principais características organizacionais.

As políticas de descentralização e autonomia da escola, iniciadas na década

de 1980 inserem-se neste contexto de incerteza, visando “injetar um suplemento de alma” à ação estatal (Papadopoulos, 1995). O déficit de legitimidade do Estado-educador levou-o a adotar estratégias procurando criar novas certezas, mas desta feita em torno de uma idealização do “local” como espaço de redenção (Ferreira, 2005). A crença na legitimidade e na capacidade de o Estado organizar o sistema educativo à escala nacional com base em grandes reformas foi abalada e isso conduziu às políticas de descentralização, ditas de devolução de poderes ao local, supondo que o sistema escolar pode funcionar a partir de reajustamentos e compromissos alcançados por atores locais autónomos capazes de definir políticas e projetos educativos próprios.

É revelador o modo como se gerou e disseminou no vocabulário educacional, desde a década de 1980, sobretudo na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo que se seguiram (Formosinho, J., Fernandes, A. S. e Lima, L. (1988), as noções de “comunidade educativa” e de “projeto educativo”. Um dos primeiros diplomas legais de regulamentação dessa reforma educativa no domínio da administração e gestão das escolas – designado decreto da autonomia (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro) – pôs claramente a tónica nessas noções: “Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

A partir da década de 1990, no contexto das políticas de territorialização, contratualização e autonomia das escolas, a celebração dos “contratos de autonomia” entre o Ministério da Educação e as escolas/agrupamentos de escolas originou uma nova lógica: “Governar por contrato” (Gaudin, 1999). Todavia, como tem vindo a demonstrar a investigação, o acordo não é mais fácil de obter no contexto local do que a nível nacional, pois na esfera local e no seio das organizações escolares também há disputa, dissenso e desacordo. Embora em certos casos, como diz Derouet (2000), os estabelecimentos de ensino funcionem através da construção de um acordo sobre um “bem comum local,” esses casos são minoritários, pelo que é necessário encarar outros modos de coordenação da ação que não negligenciem o facto de as políticas de autonomia da escola terem lugar num período em que as exigências e as críticas que lhe são dirigidas passaram a ser múltiplas e contraditórias. Por exemplo, uns pretendem que a escola deve ser mais igualitária e outros que seja mais seletiva; uns defendem que deve usar métodos de trabalho colaborativo e outros que estimule a competitividade; uns propõem que seja indiferenciada e única para assegurar as mesmas oportunidades a todos os alunos e outros que seja diferenciada nas trajetórias e nas práticas pedagógicas.

Contudo, o sistema centralizado e burocrático não apenas tem mantido os seus traços principais, como tem tornado mais eficazes as formas de controlo das escolas e do trabalho e da vida dos professores – por exemplo, através da

utilização de mecanismos informáticos, como as plataformas de gestão administrativa e pedagógica – e acentuado assim a impessoalidade e a uniformidade típicas do centralismo burocrático. A proclamação do “local” – o espaço local, os atores locais, as iniciativas locais – é de certa forma paradoxal neste contexto em que se cruzam tendências de sinal contrário, como a diversificação e a estandardização. Isto significa que a designada devolução de poderes ao local não se tem traduzido, de forma linear, num reforço do princípio da comunidade em detrimento dos princípios do Estado e do mercado (Ferreira, 2005), pois cruzam-se com políticas ideologicamente ancoradas quer em valores do mercado competitivo quer em valores conservadores que defendem o regresso a uma escola elitista e meritocrática.

A ideologia do consenso: perspetivas do acordo e da controvérsia

Importa alimentar o pensamento dialético. Na linha de uma etnografia crítica, o estudo da escola deve dar conta, simultaneamente, da perspetiva do acordo, que tende a ser considerado “natural” no espaço local e nas relações entre atores locais, mas também da perspetiva da controvérsia, observando criticamente o enredo das relações e interações educativas tecidas nos contextos locais da ação concreta mas também o modo como as escolas são enredadas, direta e/ou indiretamente, por políticas e decisões que lhes são impostas. Em torno da lógica do reconhecimento das diferenças – diversificação – as noções de “projeto”, “comunidade”, “contrato” e “parceria” rechearam o discurso da autonomia da escola e preencheram o imaginário do consenso herdado do Estado-educador. No entanto, todas estas noções estão conotadas com a ideia de que as relações sociais são sempre consensuais, apesar de se saber que a escola é palco de intensa controvérsia também no espaço local.

Por exemplo, tanto a noção de “comunidade educativa” como a de “parceria educativa”, que foram amplamente disseminadas nas últimas décadas, estão na origem de uma aceitação acrítica dos “contratos de autonomia” e até da sua reivindicação pelos atores locais. Ademais, o conceito de comunidade é um dos mais ambíguos e fluidos do discurso educacional. Particularmente no contexto das reformas educativas contemporâneas, a noção de comunidade tem sido difundida em textos legislativos e na literatura educacional, através de qualificativos vários – comunidade educativa, comunidade de aprendizagem, comunidade profissional, comunidade de prática, etc. – sendo no entanto escassamente submetida à interrogação crítica. Pelo contrário, tende a ser-lhe conferida uma bondade natural independentemente dos múltiplos sentidos, contextos e práticas que lhe estejam associados.

Ainda que a designada “revalorização do local” (Ferreira, 2005) tenha muitos aspetos positivos, como revelam práticas educativas em contextos muito diversos, essa revalorização pode ser apenas aparente, pois nem sempre os discursos coincidem com as práticas e ambos podem ter múltiplos sentidos. Juntamente

com outras noções afins, a noção de parceria tem alimentado uma “ideologia do consenso” (Ferreira, 2005) que muito caracteriza o tempo em que vivemos. Um tempo em que há tanto para criticar e transformar, mas em que são tão visíveis os sinais de resignação e fatalismo. Os fenômenos do desemprego e da precarização que paira sobre todos; da emigração dos jovens mais qualificados; das desigualdades que não param de aumentar; da pobreza que afeta cada vez mais pessoas e sobretudo os grupos mais vulneráveis, como as crianças e os idosos, tendem a ser meramente explicados pela “crise”, como se esta fosse fruto de uma entidade transcendente e não da ação humana, ou seja, de opções políticas, econômicas e sociais que consubstanciam um determinado modelo de sociedade.

A resignação é acentuada pelo discurso político que utiliza uma linguagem também consensualista, com palavras sedutoras que almofadam o anúncio mesmo das piores medidas de austeridade. Ouvir dizer que o Estado deve tornar-se mais e ágil e flexível e para isso vão ser eliminadas as “gorduras” do orçamento da Administração Pública, por exemplo, é certamente menos hostil do que ouvir falar em cortes no orçamento para a escola pública. A própria noção de parceria tanto pode ser usada para dar corpo a uma iniciativa local de trabalho em rede, visando a melhoria das condições de bem-estar e de aprendizagem dos alunos, como para legitimar o afastamento do Estado em relação à sua responsabilidade de provisão e proteção social.

Em suma, tal como outros conceitos, os de parceria e comunidade subentendem determinado tipo de relações interações sociais. Desde as reformas educativas iniciadas em meados da década de 1980 as relações entre a escola e a comunidade local têm sido predominantemente entendidas numa perspectiva de “abertura da escola à comunidade”, mas o tendencial consenso gerado em torno da ideia de “abertura” assenta em ambiguidades, sendo invocado para legitimar práticas de diversa natureza e muitas vezes contraditórias (Canário, 1992). Estas práticas podem corresponder a lógicas de mera rentabilização de recursos, a lógicas corporativas de pressão e até a lógicas curriculares centradas no “estudo do meio” (saídas ao exterior), sem que a questão central das modalidades de trabalho pedagógico seja alterada. Defendendo que a escola muda mudando a sua relação com a comunidade, este autor argumenta que a “abertura” deve ser entendida como um processo inserido numa estratégia de mudança da instituição escolar que a leve a encarar os alunos como sendo “a comunidade dentro da escola”. Neste sentido, “uma efetiva ‘abertura’ da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interações entre a escola e os pais e a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como são tratados os alunos” (Canário, 1992, p. 80-81).

A controvérsia tende a ser abafada nos discursos sobre a escola e as suas práticas socio- organizacionais, mas é necessário reconhecer que elas são atravessadas por opiniões, interesses, valores e objetivos diversos e divergentes. Portanto, é necessário que a controvérsia seja tida em conta, e até fomentada, nos

processos de construção de políticas e de práticas de parceria no contexto local. Aliás, a própria ideia de “rede”, de trabalho em rede e em parceria, pode ajudar a questionar e a superar a ideologia do consenso – fortemente indutora da resignação – se incorporar a controvérsia como geradora de transformação social e a vivência democrática como norteadora da sua ação.

O que é uma boa escola? A atualidade do projeto de democratização

O que é uma boa escola? Refletir sobre esta questão implica desnaturalizar um conjunto de ideias enraizadas sobre a escola e o seu modo de organização e funcionamento. Por exemplo, uma prática escolar que tem sido cada vez mais encarada como “natural” é a avaliação/classificação dos alunos. Ela tornou-se uma rotina do funcionamento da escola e da atividade dos professores, apesar de a passagem do aluno pela experiência do insucesso escolar não remeter para o mundo estritamente escolar: “conhecer o ‘insucesso escolar’ significa ser desprovido de características socialmente reconhecidas e transmitidas pela escola e ser suspeito de carências que ultrapassam o estrito universo escolar” (Thin, 1998: 16).

Estes aspetos, que remetem para a experiência das crianças enquanto alunos, não podem ser evacuados da reflexão e da ação dos responsáveis das escolas e agrupamentos de escolas, e dos professores em geral, sobretudo num tempo em que a hiper-regulamentação centralizada e burocrática atrofia a vida e o trabalho escolar. Embora muitas medidas de política educativa – e em geral no âmbito da Administração Pública – sejam paradoxalmente tomadas em nome da desburocratização, a escola vê-se cada vez mais subjugada por uma parafernália de mecanismos eletrónicos e informáticos que originam formas exacerbadas de controlo e desviam os professores do trabalho com os alunos. Uns e outros são envolvidos na engrenagem dos exames, dos rankings e de todo o tipo de padrões de “sucesso”, “qualidade”, “excelência” e outros “terrores da performatividade” (Ball, 2003) em muito semelhantes aos que imperam no mundo industrial e mercantil.

Face à tensão causada por exigências simultâneas de reconhecimento das diferenças e de obrigação de resultados, estando esta na base de uma agenda de standardização, o que se entende por uma “boa escola”? O que é uma “escola de qualidade”? As respostas serão sempre variadas, dependendo do que cada um valoriza, ou seja, dos critérios ou referenciais, explícitos ou implícitos, que são mobilizados para o debate. Uma escola democrática, inclusiva, justa, é uma boa escola? Uma escola onde os professores trabalham com os alunos e percorrem um caminho de aprendizagem dos conteúdos curriculares e dos valores da cidadania e da solidariedade é uma boa escola? Ou é apenas uma boa escola aquela que apresenta resultados académicos acima da média, cujos valores dominantes são a concorrência e o individualismo competitivo? Uma escola dita, nos tempos que correm, “de qualidade” é aquela que fica nos primeiros lugares dos rankings?

Neste tempo em que as escolas são forçadas a subordinar os seus processos organizacionais, curriculares e pedagógicos às regras tecnocráticas e meritocráticas dos exames, dos padrões e da mensuração de tudo, colocando as escolas, os professores, os alunos e as famílias em competição, os atores escolares e os seus parceiros educativos não podem negligenciar o seu papel na discussão destas tendências.

Referências para a construção de uma escola plural e inclusiva: a democracia comunicativa e a comunidade justa

De que modo pode a investigação apreender as mutações da Escola – e das escolas localmente contextualizadas – e contribuir simultaneamente para a construção de um novo modelo de democratização? Concluímos este artigo sintetizando algumas das referências que consideramos pertinentes para a construção de uma escola plural e inclusiva, com base nos conceitos e perspetivas da “democracia comunicativa” e da “comunidade justa”.

Numa perspetiva de “regulação comunitária e cidadã” (Estêvão, 2006), a educação democrática deve assumir-se como não neutral, apresentando-se, ela própria, como uma educação detentora de direitos humanos ancorada nos princípios da ética da justiça e da ética da solidariedade. Este autor defende que as conceções de democracia deliberativa e de democracia comunicativa são convergentes em vários aspetos, mas diferenciam-se noutros. Diferentemente da conceção de democracia deliberativa de inspiração habermasiana, o ideal da democracia comunicativa atende a aspetos não linguísticos da comunicação e tem em conta, diferentemente da dimensão racional e estratégica da democracia, o carácter situado da comunicação, a ética do cuidado e a ênfase que esta coloca na justiça afetiva, e, de um modo geral, a sua relação com o desenvolvimento moral: “a ética do cuidado, mais atenta às peculiaridades e às relações no desenvolvimento moral, parece vir complementar a ética da justiça e, nesse sentido, vem reforçar a relevância da democracia comunicativa” (Estêvão, 2006, p. 91).

Rejeitando a conceção liberal que coloca sobre os indivíduos todas as responsabilidades, num quadro de reconhecimento e valorização das diferenças, ao qual correspondem, em grande medida, as políticas de revalorização do local, é necessário que a sociologia da educação trabalhe “em busca de um novo modelo de democratização” (Derouet, 2010). As pistas enunciadas por Derouet (2010) para o desenvolvimento desse trabalho dão como exemplo o que foi conduzido por Ivor Goodson no Reino Unido (2003), entrevistando docentes que vivenciaram a passagem das reformas democratizantes dos anos de 1970 à reorganização liberal do governo Thatcher e, em seguida, à implementação da Terceira Via. As primeiras conclusões mostram o fosso que tem vindo a ser cavado entre as orientações impulsionadas na cúpula do Estado e o sentido da ação para os atores situados na base. O facto de não existir resistência organizada não significa que as reformas estejam a passar no quotidiano, pois numa atmosfera

geral de perda de referências, o cotidiano é feito de limitação de riscos e de evitação de conflitos.

Como sintetiza Derouet (2010), o processo de educação não pode ser pensado somente dentro dos universos da razão e da justiça formalmente definidos. A “competência social” é essencial enquanto capacidade para discernir em cada contexto e situação a referência pertinente, em termos de razão e de justiça, mas também em termos éticos, morais, afetivos e emocionais. Esta “competência” parece ser uma condição essencial para que as escolas não sucumbam às pressões do gerencialismo e da performatividade. Baseados em perspectivas da psicologia social e da sociologia, Clark, Higgins & Kohlberg (1991) consideram que a cultura escolar é um dos mais importantes aspetos da educação moral e discutem o modo como as escolas podem desenvolver comunidades justas e inclusivas envolvendo processos democráticos de tomada de decisão. O principal foco da investigação destes autores tem a ver com a forma como os alunos e os professores resolvem democraticamente os problemas, procurando encarar as escolas não apenas no sentido da sua contribuição para a cidadania democrática, mas na perspectiva de as próprias escolas serem sociedades democráticas.

Estas perspectivas colocam vários desafios aos professores, aos alunos, às famílias e a outros parceiros educativos das escolas: discernir as referências pertinentes para a construção de uma democracia comunicativa que valorize o acordo e a controvérsia; potenciar a relação entre educação e democracia, não se deixando sucumbir a visões e exigências contraditórias que tendem a excluir as crianças da escola enquanto “mundo de vida”, entre outros. Em causa está defender as crianças da tirania que sobre elas é exercida através de padrões, metas, exames e rankings desumanizadores.

Como podem as conceções e práticas de democracia comunicativa contrariar estas tendências colonizadoras da escola enquanto mundo de vida das crianças? A este respeito, a escola não mudou muito desde a sua génese. De uma forma geral, o modelo de funcionamento e de organização da escola, com todas as suas normas, regras e rotinas, continua a ser definido obsessivamente pelos adultos, com base numa representação da criança como menor, incompetente e sem voz. A escola, as comunidades e as parcerias que têm o poder de decidir um “bem comum local” não pode permitir que a infância – termo que tem origem no latim “infans” e que significa “o que não fala” – sofra um retrocesso em relação à grande conquista que representou nos finais do século XX (1989) a adoção da “Convenção sobre os Direitos da Criança”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educ. Soc.*, 20 (69): 139-164.
- Althusser, L. (1974 [1970]). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- Apple, M. W. e Beane, J. A. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18 (2): 215-228.

- Baudelot, C. e Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130: 43-55.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local, in R. Canário (Org.). *Inovação e projecto educativo de escola* (57-85). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, 9 (1): 125-134.
- Power, F. C., Higgins, A. e Kohlberg, L. (1991). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Clarke, J. e Newman, J. (1997). The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare. Londres: Sage
- Coombs, P. H. (1968). *La Crise Mondiale de l'Éducation : Analyse de Systèmes*. Paris: PUF.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Derouet, J.-L. (1992). École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux? Paris: Métailié.
- Derouet, J.-L. (Dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris: De Boeck Université/INRP.
- Derouet, J.-L. (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educ. Soc.*, 31 (112): 1001-1027
- Donzelot, J. e Estèbe, P. (1994). *L'Etat Animateur. Essai sur la Politique de la Ville*. Paris: Esprit.
- Dubet, F. e Martuccelli, D. (1998). *Dans Quelle Société Vivons-nous?* Paris: Seuil.
- Dutercq, Y. (2000). Ajuster ou justifier? L'évaluation des politiques éducatives territoriales, in J.-L. Derouet (Dir.). *L'École dans Plusieurs Mondes*. Paris: De Boeck Université/INRP, p. 145-170.
- Estêvão, C. (2006). Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 85-101.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à Être*. Paris: UNESCO.
- Ferreira, F. I. (2005). *O local em educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S. e Lima, L. (1988). Organização e Administração das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário, in *Documentos Preparatórios II. CRSE*. (141-263). Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Afrontamento.
- Gaudin, J.-P. (1999). *Gouverner par contrat. L'action publique en question*. Paris: Presses de Sciences de Po.
- Lima, L. C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores, *Educação: Teoria e Prática*, 21 (38): 8-26.
- Popkewitz, T. S. (2000). O Estado e a administração da liberdade nos finais do Século XX: Descentralização e distinções Estado/Sociedade civil, in M. Sarmiento (Org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. (11-66). Porto: Asa.
- Thin, D. (1998). *Quartiers Populaires: L'École et les Familles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Papadopoulos, Y. (1995). *Complexité Sociale et Politiques Publiques*. Paris: Montchrétien.
- Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Éducation et Sociétés*, n° 1, p. 21-46.
- Willke, H. (1991). Trois types de structures juridiques. In C. A. Morand (Dir.). *L'Etat Propulsif*. Paris: Publisud, p. 65-94.
- Young, M. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: MacMillan.