

Mercado, *performance*, *accountability*. Duas décadas de retórica reaccionária na educação

Romuald Normand*

A *performance* e a eficácia instituíram-se como prioridade das actuais políticas de educação. Quais os motivos que levaram à sua afirmação como paradigma dos sistemas educativos em detrimento da escola compreensiva? O presente artigo visa reconstituir e questionar a construção das teses fundamentais que contribuíram para a denúncia da crise generalizada da escola compreensiva e o aparecimento do modelo de escola eficaz, capaz de se integrar num mercado concorrencial e globalizado, no quadro de uma retórica reaccionária, instalada nos últimos vinte anos nos EUA e no Reino Unido e que se vem alargando à escala global. Pretende-se, desta forma, suscitar a reflexão sobre o papel dos sociólogos da educação na compreensão da interacção dos vários agentes educativos a uma escala globalizada e das novas implicações do capitalismo nas políticas educativas.

Palavras-chave

Mercado; *performance*;
accountability; *school effective-
ness*: agenda neoconser-
vadora

* Unité Mixte Recherches
Education & Politiques,
Institut National de Recher-
che Pédagogique (INRP)
– Université Lumière Lyon 2.
romuald.normand@inrp.fr

Tradução do original em
Francês de Sandra Escobar.
Revisão científica de António
Teodoro

Introdução

A melhoria da eficácia e a *performance* do sistema educativo tornaram-se uma evidência no debate público actual. O aumento das competências básicas das jovens gerações, o reforço da livre escolha da escola, a descentralização das decisões em matéria de educação e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação são considerados alguns remédios para outros tantos males como o analfabetismo, as desigualdades sociais entre alunos, a burocracia e a falta de transparência da acção pública. Impôs-se assim progressivamente a ideia de que os professores deviam prestar contas, sair do seu corporativismo sindical e empenhar-se em melhorar os resultados dos alunos nos testes e nos exames.

A procura da *performance* ou da eficácia passou a ser uma prioridade das políticas públicas de educação desde que os trabalhos de investigação e de inspecção mostraram, apoiados em números, que as causas do insucesso escolar não deveriam ser procuradas no meio social dos alunos, mas sim nas condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. O paradigma da *school effectiveness* surgiu e foi defendido nos Estados Unidos nos anos 1970, altura em que os Estados abandonavam as suas políticas de *affirmative action* e podiam justificar a racionalização e a diminuição da despesa pública (Normand, 2003). Mais tarde, essa corrente de investigação foi objecto de reconhecimento internacional e tornou-se, juntamente com um movimento próximo intitulado *school improvement*, o pilar da reflexão de inúmeros estados e organizações internacionais em matéria de políticas de educação (Normand, 2006).

Para compreender as implicações e os efeitos deste modelo de governo, assente na eficácia, não basta lamentar a sua simbiose com uma comunidade epistémica aliada a um economismo redutor, pois é igualmente importante compreender como e porquê se tornou predominante. A explicação mais frequentemente proposta remete para debates sobre justiça em educação. Os princípios da filosofia política de Rawls foram largamente utilizados para afirmar a tese da equidade e para dar legitimidade à igualdade dos resultados ou dos conhecimentos escolares contra uma concepção considerada retrógrada ou ideológica de igualdade de oportunidades, tal como fora até então defendida pelos sociólogos (Crahay, 2000 ; Meuret, 1999). Com efeito, os princípios de justiça de Rawls visavam contrabalançar uma abordagem económica e utilitarista mais convencional, associada ao princípio de Pareto, demonstrando que o subsídio proveniente dos fundos do Estado Providência só seria eficaz se os proveitos dos mais ricos (os que se tornam, em educação, os melhores alunos) não desfavorecessem os mais pobres (ou seja, os alunos com mais dificuldades). Com base neste postulado, construíram-se modelos de análise da eficácia (ou da rentabilidade), à medida que se desenvolviam técnicas de tratamento de informação cada vez mais sofisticadas (como as meta-análises) e os bancos de dados internacionais. O especialista em números impôs-se, os economistas destronaram os sociólogos na análise das desigualdades, sem

que se interrogasse abertamente as modalidades de construção social e a política da medida da eficácia e de equidade em educação, à excepção, talvez, do domínio das comparações internacionais de resultados (Gipps & Murphy, 1994 ; Normand, 2003; Rochex, 2006).

Apesar das imperfeições destas comparações, os decisores políticos e as grandes organizações internacionais não deixaram de evocar os seus resultados para reivindicarem uma melhoria da eficácia e da equidade dos sistemas educativos transformando-os, por vezes contra o parecer dos próprios especialistas, em instrumentos de governação dos próprios sistemas educativos (Bottani, 2006). Todavia, seria redutor imputar a emergência da nova agenda política da educação ao único desenvolvimento de comparações internacionais de resultados ou de indicadores internacionais de ensino apresentados pelas grandes organizações internacionais (Normand, 2004). Tal como farei ao longo deste artigo, convém perceber as novas implicações sem separar a esfera da « *policy* », a das políticas públicas de educação, da esfera da « *politics* », isto é, da produção e da difusão das ideias políticas de acordo com as estratégias e os interesses que visam influenciar os processos de decisão. Não se trata, portanto, de aderir a uma teoria da conspiração como o deixariam entender certos analistas que defendem sub-repticiamente a procura da eficácia e da *performance* em educação (Meuret, 2007). Tal como não podemos subestimar a variedade dos princípios de justiça alegados pelos actores dos sistemas educativos, que não se reduzem a um jogo de cálculos e de interesses partidários (Derouet, 1992; Dubet, 2004).

Mas a análise das retóricas políticas em educação abre um novo campo para a compreensão da progressiva imposição de certas ideias e argumentos no debate público, sem que exista um perfeito equilíbrio entre os pretendentes à crítica e à justificação, uma vez que mobilizam de facto recursos assimétricos, a começar pelo dinheiro e o acesso aos meios de comunicação. De igual modo, as condições de organização do debate, a natureza da assembleia convocada, os temas aí discutidos, as formas de justificação daí decorrentes, também têm implicações políticas (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001 ; Chateauraynaud & Torny, 1999). Não é a mesma coisa organizar um grande debate público nacional sobre educação, remeter as decisões para o Alto Conselho de Educação, reunir especialistas internacionais numa jornada de estudos no Ministério ou no seio de uma grande organização internacional, ou fazer com que os deputados deliberem sobre questões de educação. Uma das características essenciais dos últimos trinta anos é sempre, como demonstrarei mais adiante, o extraordinário desenvolvimento de uma retórica reaccionária na educação, que continuou a afirmar as teses do declínio e da ameaça dos sistemas educativos ao regressarem à crítica progressista dos anos 1960, favorável ao desenvolvimento da escola compreensiva (Hirschman, 1991).

Uma outra assimetria nas controvérsias sobre a educação que alimenta o debate público, e em que se reúnem grupos mistos de especialistas e leigos, diz respeito às modalidades de produção da prova e à elaboração dos instrumentos de medida

da eficácia (Normand, 2006). Os dados, os quadros e os gráficos apresentados, embora por vezes sejam discutidos, são elaborados nos laboratórios de investigação ou nos centros de estatística, cuja metodologia parece irrefutável, sendo que a sua apresentação se resume, na maioria das vezes, a uma paráfrase da informação cifrada ou à exposição de um modelo matemático e dos seus postulados. A sua caricatura é a conferência de «consensus», em que se pede aos membros leigos para avaliar, em tempo real, um método de investigação que, ao invés, deveria ser objecto de estudo durante um longo período de tempo. Mas, estes instrumentos de medida uma vez concebidos, aceites pelos decisores políticos e consolidados como instrumentos de governação da educação, criam essencialmente um processo irreversível, ou uma via de dependência como o classificam os politólogos, em que se inscrevem os diferentes protagonistas e os futuros debates (Lascoumes & Le Galès, 2007). É o caso das comparações internacionais de resultados anteriormente referidas, bem como dos modelos e dos testes que acompanharam o desenvolvimento das políticas de *accountability* nos Estados Unidos e no Reino Unido.

A força dos instrumentos de medida, aliada a uma retórica hostil à escola pública, contribuiu para alimentar, durante várias décadas, a crítica à profissão docente enfraquecendo o vigor da sua identidade colectiva e política. As críticas, inicialmente feitas pela Nova Direita mas retomadas e ampliadas pelas políticas liberais reformistas, focaram-se na mesma denúncia da resistência à mudança, da manutenção corporativista das regalias adquiridas, de uma pedagogia elitista ou muito igualitarista, de uma condescendência num círculo vicioso burocrático, do desprezo pelos alunos ou de uma corrupção do seu espírito por uma ideologia pós-1968. Os detractores da profissão docente, tendo encontrado o seu bode expiatório, recusaram-se a considerar o esforço pedagógico consentido de uma geração de professores para absorver as sucessivas vagas de democratização/massificação, nomeadamente o acolhimento das crianças de meios populares, o empenho de muitos deles em prol dos ideais da escola compreensiva, o trabalho de auto-formação que tiveram de realizar por causa da falta de qualificações adequadas ou das mudanças cada vez mais rápidas dos saberes a ensinar, bem como a degradação e a perda de legitimidade que sofreram em termos económicos e sociais. Ao inteirarmo-nos destes factos, talvez tenhamos uma maior consciência dos efeitos desastrosos das políticas de «*blame*» e «*shame*» (Gewirtz, 2002) que marcaram esta profissão, sujeita a uma gestão cada vez mais normalizante.

I. A direita conservadora americana : a tese do declínio

Em Janeiro de 2002, o presidente George W. Bush assinava uma lei intitulada «*No Child Left Behind*», que constituiu um dos actos legislativos mais importantes a nível federal, pelo menos, nos últimos trinta anos. Estabeleceu-se, pela primeira vez, uma relação directa entre as políticas experimentais nas escolas americanas e o seu financiamento pelo orçamento federal dos programas de apoio aos alunos

com dificuldades escolares e sociais, que pertencem na sua maior parte a minorias étnicas. Com efeito, *No Child Left Behind* (NCLB) exigia que os fundos atribuídos à educação compensatória nos anos 1960 fossem redistribuídos segundo uma política de *accountability* e de padrões de ensino, fixando objectivos precisos para os professores em matéria de sucesso escolar. As escolas agora têm de fixar metas para que os alunos atinjam determinados níveis de competências até 2014. As que fracassarem estão sujeitas a medidas «correctivas», sendo a mais extrema o encerramento da escola. Os conceitos de *accountability* e de *high stake testing* não são novidade nos Estados Unidos e correspondem, como o demonstraremos na secção seguinte, a uma evolução de mais de vinte anos após a publicação do relatório *A Nation At Risk*, em 1983, pela Casa Branca.

O que é novo, ao invés, é o intervencionismo federal no sistema largamente descentralizado e a extensão do regime de sanções contra as escolas públicas, um fenómeno que suscitou recentemente alguma inquietação junto da comunidade de investigação americana, uma vez que certos investigadores estavam conscientes de que o objectivo de um aumento anual das *performances* dos alunos (*AYP Adequate Yearly Progress*) não podia ser alcançado em certos estados ou em certos distritos (Smith, 2005). Apesar de a administração Bush invocar argumentos progressistas e a lei emanar de um voto bipartidário do Congresso americano, o que é facto é que um determinado número de teses e de prescrições, há muito tempo reivindicadas por movimentos políticos e sociais conservadores, estão condensadas num documento legislativo de um milhar de páginas. Para o compreender, é necessário remontar a alguns aspectos da história das ideias políticas nos Estados Unidos, analisar o modo como se constituiu e impôs essa ideologia conservadora e esmiuçar a formação das ligações e dos interesses que a trouxeram para a educação. Na secção seguinte, ilustrarei a conjuntura política que presidiu à publicação do relatório *A Nation At Risk* e à crítica virulenta das escolas públicas americanas, bem como as características dos porta-vozes da retórica conservadora que dominaram a agenda política da educação nos Estados Unidos e a natureza da produção das provas científicas que vieram reforçar essas teses.

1.1 A preparação política do relatório *A Nation at Risk*

Em 26 de Abril de 1983, a Casa Branca publicava um relatório muito crítico sobre as escolas públicas, intitulado *A Nation At Risk*. Embora as formas de denúncia não fossem novas na história americana de educação, o relatório foi defendido pelo Secretário de Estado da Educação de Ronald Reagan, Terrel Bell, e havia sido preparado por uma prestigiada comissão académica. O documento concluía que a perda de competitividade dos Estados Unidos se devia ao trágico declínio da educação, à inadequação dos programas escolares e à incompetência dos professores. A imprensa apoderou-se do discurso e difundiu rapidamente milhares de cópias do relatório em jornais e revistas. Na realidade, tratava-se de uma campanha sa-

biamente orquestrada pelos partidários da Nova Direita que procuravam divulgar a sua ideologia junto do público e mobilizar as suas hostes. (Berliner & Biddle, 1995).

A Casa Branca não era a única acusadora. Ao longo dos anos, os relatórios classificados como independentes e as obras sobre a educação americana amplificaram esse ataque crítico, convidando o sistema educativo a reaproximar-se do mundo empresarial e a elevar o seu nível de excelência. O Estado preconizou que: as escolas dessem mais espaço ao ensino da matemática e das ciências; se centrassem nos saberes essenciais e elevassem os seus padrões de ensino e a duração dos cursos; facilitassem mais a transição da escola para as empresas; promovessem a iniciativa individual e o espírito de empreendedorismo; se melhorassem as competências dos professores; e, aos alunos mais dotados, fossem propostos programas escolares enriquecidos. O discurso de crise foi recorrente ao longo dos anos 1980, se bem que o Presidente Bush ainda se exprimisse nesses termos em 1991: «*A campanha das escolas faz soar um alarme, um aviso para todos os que se preocupam com o estado da educação americana... todos os dias traz novas provas da crise*».

Com efeito, a crítica às escolas públicas apoiava-se numa retórica levada a cabo pelos ideólogos da direita conservadora americana que ganharam legitimidade e influência durante os mandatos presidenciais de Reagan e de Bush (Micklethwait & Wooldridge, 2004). Desde o início dos anos 1970 que diferentes grupos e os seus porta-vozes desenvolveram acções de grande envergadura no sentido de dar a conhecer as suas ideias na imprensa e em diferentes obras, nos *campus* das universidades e nos programas políticos propostos nos estados ou distritos. Essa retórica reaccionária era portadora de uma variedade de pressupostos ideológicos: desde a recuperação das teses conservadoras de Edmund Burke até à defesa da racionalidade económica, passando pela legitimação dos ricos e do fundamentalismo religioso, a suspeita em relação à intervenção do governo federal, a hostilidade para com o mundo universitário e a investigação em ciências sociais, o racismo contra as minorias étnicas e o sexismo em relação às mulheres que não respeitam o matrimónio e as tradições familiares.

Os analistas políticos distinguem geralmente três grupos influentes (Apple, 2001). A direita radical ou reaccionária, em que um dos mais célebres representantes foi à época Newt Gingrich. De forma geral, condena o governo federal acusando-o de ser a causa de todos os problemas das escolas públicas. Também se opõe fortemente à expressão dos direitos das minorias étnicas. Reivindica uma descentralização total do sistema educativo americano, a abolição do Departamento Federal da Educação, a redução das despesas públicas e a substituição da regulamentação pública das escolas por um mercado concorrencial. Este movimento político considera ainda que os sindicatos dos professores, as associações pedagógicas, os burocratas, as minorias étnicas, as mulheres e os homossexuais têm demasiada influência sobre as escolas.

Um segundo grupo reaccionário reúne-se em torno das ideias defendidas pela direita religiosa e pelos seus porta-vozes como Jerry Falwell ou Pat Robertson.

Pese embora nenhum dos seus defensores tenha ocupado posições de poder na administração Reagan e Bush, esta ideologia tem uma influência significativa na preparação da agenda política, designadamente por ocasião das convenções do Partido Republicano. Os partidários deste movimento consideram que os alunos deveriam ter direito a rezar nas escolas, a receber um ensino das ciências da vida e da terra incluindo a tese criacionista, e que deveriam ser proscritas dos manuais escolares todas as referências a valores anti-americanos, como a educação sexual ou a pluralidade das culturas. Censuram também as escolas públicas por promoverem um «humanismo secular» em vez de retomarem o ensino dos princípios cristãos.

Em meados dos anos 1980, surgiu uma terceira facção que se reclamava de um certo «centrismo» no pensamento conservador. As suas ideias davam-se a conhecer nas famosas revistas intelectuais nos Estados Unidos como a *Public Interest*, a *Commentary*, ou *The New Republic*. Os seus representantes (William Bennett, Chester Finn, Lamar Alexander e Diane Ravitch) dominaram as políticas federais em educação durante os anos de Reagan e de Bush. Utilizam geralmente duas séries de argumentos para criticar as escolas americanas. A primeira afirma que demasiadas inovações pedagógicas desviaram o sistema educativo das suas missões essenciais e que a intervenção federal a favor da equidade foi excessiva. Por conseguinte, lamentam-se de um certo laxismo na disciplina e nos saberes que fizeram com que os Estados Unidos se situem abaixo de outros países no que respeita ao nível escolar e à competitividade. A segunda série de argumentos considera que a atribuição de quotas para as minorias constitui uma «discriminação invertida», uma vez que os problemas de equidade foram largamente regulamentados.

Os neoconservadores propõem diversas soluções para resolver os problemas escolares: as escolas devem encontrar os caminhos da excelência académica privilegiando os cursos centrados nas competências de base; o alcance de um elevado nível de ensino (*academic standards*) deve ser encorajado através de testes; as escolas devem manter a disciplina e reafirmar os seus direitos de separar os alunos com problemas de comportamento; a ênfase deve ser colocada na competitividade e nos «valores tradicionais» da América; deve solicitar-se um esforço maior aos docentes através de uma remuneração por mérito, do exame das suas competências e de maiores exigências em termos de certificação. As escolas e os professores também devem prestar contas dando provas objectivas do seu sucesso.

1.2. A agenda neoconservadora americana e o papel dos *Think Tanks*

Através do recrutamento de investigadores, da difusão das recomendações políticas e do acesso aos políticos, uma rede complexa de *Think Tanks* e de fundações neoconservadoras revelou-se capaz de difundir um determinado número de ideias que conquistaram lugar na agenda política neoconservadora e na lei *No Child Left Behind* (Spring, 2005). Apoiados por estas redes, responsáveis como Chester Finn

e Diane Ravitch exerceram uma grande influência, pois, graças à sua longa permanência no seio do governo federal ou nas fundações americanas, conseguiram ser muito mais omnipresentes na esfera mediática do que era possível aos universitários ou aos investigadores.

Chester Finn e Diane Ravitch criaram, em 1982, a *Educational Excellence Network* no seio do *Hudson Institute*, uma rede que mais tarde se tornou um projecto da *Thomas B. Fordham Foundation*, financiado pela *Fondation John M. Olin* e *Andrew Mellon*. Em 2004, Chester Finn era membro de uma e presidente da outra. Durante a presidência de Reagan, ele foi, entre 1985 e 1988, assistente do Secretário de Estado para a Investigação e Melhoramento das Escolas no Departamento Federal da Educação. Foi também um dos fundadores do *Edison Project* de Chris Whittle a favor das escolas *Charters* e da privatização da educação pública. A Fundação *Thomas B. Fordham* foi criada em 1959 e a sua comissão decidiu centrar-se nas questões escolares a partir de 1995. Em 1996, Finn foi nomeado presidente e, em seguida, a fundação tornou-se o primeiro pilar da *Educational Excellence Network* encarregando-se de defender a agenda neoconservadora da educação. Nunca deixou de lutar pelo «renascimento» do ensino público e pela promoção de alternativas privadas como as *Charter school*, escolas geridas por contrato, e de todas as estratégias a favor da livre escolha das escolas.

A *Educational Excellence Network* inundou o espaço público com permanentes recomendações políticas, notas de sínteses, propostas de lei, análises e relatórios de inspecção. Estas propostas foram dominadas pelos artigos de Chester Finn e de Diane Ravitch. Esta foi assistente e conselheira do Secretário da Educação antes de se tornar investigadora na Universidade de Nova Iorque e membro do *Manhattan Institute*. Em 1989, o *Manhattan Institute* fundou um Centro para a Inovação em Educação com o objectivo de promover um programa de *school choice*. Tal como William Bennett e outros conservadores, Finn e Ravitch sempre consideraram que os programas federais eram controlados por uma elite federal e que o apoio financeiro dos centros de investigação e dos colégios de educação levava a uma politização excessiva de esquerda. Razão pela qual lutaram pelo desenvolvimento da *evidence-based research and policy* (Normand, 2007).

Outros *Think Tanks* contribuíram para a defesa da *school choice*, para a identificação dos investigadores que podiam colaborar na produção dos resultados, conferindo-lhes legitimidade, para o financiamento das cadeiras universitárias, colóquios ou congressos que permitiam difundir as ideias de Milton Friedman – o economista que está na origem dos *vouchers* (cheques educativos) – e as do economista austríaco Friedrich Hayek – crítico feroz da burocracia, do planismo e das ciências sociais (Hayek, 1991, 2002). O *Manhattan Institute* apoiou igualmente a chegada de George W. Bush à presidência, em 2001, tendo financiado previamente o estudo de Richard J. Hernstein e Charles Murray que pretendia reabilitar o QI na explicação do sucesso social (Hernstein & Murray, 1996). As propostas de Bush sobre os *vouchers* colara-se às da fundação, ao passo que a ideia do *Manhattan*

Institute de utilizar os fundos federais para permitir o acesso dos pais das escolas públicas a escolas privadas (no caso de insucesso nos testes) foi contemplada na lei *No Child Left Behind*. A mesma fundação americana promoveu o programa de *choice* e de *accountability*, designado A-Plus, e pôs em prática na Flórida, sob a direcção do irmão de George Bush, uma política que também contribui largamente para a nova legislação *NCLB*.

Enfim, a *Heritage Foundation* e a *American Enterprise Institute* foram refúgios permanentes de ideias conservadoras, de defensores da *school choice* e dos programas de *accountability*. A *Heritage Foundation* foi criada na sequência de um plano elaborado por Pat Buchanan, a pedido de presidente Nixon. Pouco tempo após a sua eleição, Buchanan propôs-lhe criar um instituto que fosse depositário das ideias republicanas e que constituísse um reservatório de talento no seio dos intelectuais conservadores (Denham, 1996). Em 1995, a fundação publicou o relatório de Chester Finn Jr e de Diane Ravitch sobre as reformas escolares e também influenciou profundamente os políticos e a opinião pública com a sua defesa da religião e das «virtudes americanas». O *American Enterprise Institute* centrou-se mais especificamente na concessão de bolsas aos investigadores e intelectuais, apoiando as teses conservadoras. Originalmente constituída para familiarizar o grande público com o mundo empresarial, a atitude do Instituto modificou-se progressivamente nos anos 1960 sob a acção de William J. Barody, que procurou introduzir os conceitos dos economistas austríacos no mundo intelectual (Smith, 1991). Barody pensava, assim como outros neoconservadores à época, que os intelectuais liberais detinham o monopólio do debate público e que era necessário criar um mercado livre de ideias. Havia, portanto, que promover as instituições com sólidas competências técnicas em relações públicas e em *marketing*, dispor de recursos financeiros sólidos e dotar-se de uma boa reputação académica.

1.3. Uso e deturpação de provas: a produção da crise

A força das críticas à escola pública americana não se explica apenas com uma retórica reaccionária, mas também com o peso dos dados científicos mobilizados à escala federal para convencer a opinião pública e a esfera académica de uma série de maus resultados (Berliner & Biddle, 1995). Avançaram-se inúmeros argumentos e extraíram-se conclusões prematuras de um número significativo de inquéritos nacionais ou internacionais. Os dados foram aceites sem a menor reflexão e, em seguida, viciados e utilizados em função de uma crítica ideológica do sistema educativo americano.

O primeiro argumento estatístico avançado por William Bennett, Secretário de Estado da Educação, numa série de conferências televisivas e no seu livro, centrava-se no declínio do sucesso dos alunos, designadamente como havia sido aferido pelo *Scholastic Aptitude Test* (SAT), o teste que determina a selecção do acesso aos colégios americanos (Lehman, 2001; Goastellec, 2003). Ora, como o

demonstra Berliner e Biddle numa magnífica explicação, quando consideramos, contrariamente aos críticos, os resultados agregados do SAT, as variações não só são pouco significativas, como também dão pouca informação sobre o sucesso das escolas americanas. Em primeiro lugar, o teste é composto por questões de escolha múltipla de forma padronizada e limitada, que data de 1941, e não pode tomar em consideração a extensão dos conhecimentos dos alunos. Além disso, o SAT não reporta o número de respostas correctas. Os resultados são convertidos numa escala entre 400 a 1600 pontos para a pontuação individual. Embora, a meio da escala, a diferença entre uma resposta verdadeira ou falsa possa gerar um desfasamento de 10 pontos na amplitude das pontuações. De igual modo, o número de respostas correctas influencia em maior proporção os pontos ganhos pelos alunos na escala.

Assim, um aluno talentoso que tem todas as respostas correctas, à excepção de uma, perde 50 pontos na escala da pontuação. É, portanto, impossível dar uma interpretação aos resultados agregados em termos do número médio de questões respondidas correctamente no teste. De modo que o declínio anunciado por Bennett entre «60 a 90 pontos» no SAT significava, na realidade, uma queda de 5% do número de respostas correctas. Acresce ainda que essa queda estagnou em meados dos anos 1970. Enfim, as pontuações no SAT nunca foram concebidas para agregar os resultados dos professores, das escolas, dos distritos ou dos estados e não têm validade alguma para esse tipo de avaliação. Em contrapartida, quando a proporção dos alunos provenientes de minorias que passavam no SAT aumentou, os dados, uma vez isolados, mostravam que o sucesso escolar estabilizara ou aumentara ligeiramente durante os anos 1970 e 1980.

Uma melhor fonte de comparação provém dos dados do *National Assessment of Educational Progress*. O teste é realizado sob a tutela do *National Center for Education Statistics* do Departamento Federal da Educação Americana e é aplicado, de dois em dois anos, a alunos com 9, 13 e 17 anos de idade em domínios fundamentais como a matemática, a leitura e a escrita (Normand, 2003). Os testes mostram poucas alterações nos resultados obtidos pelos alunos americanos na leitura e em matemática nos anos 1970 e 1980. Esta análise vai de encontro aos estudos do *Educational Testing Service* que concluíram o mesmo em 1990 (ETS, 1990). Os dados do NAEP embaraçaram os partidários do declínio do sucesso dos alunos americanos, que reviram os seus argumentos, como Lamar Alexander ou Diane Ravitch, considerando que os níveis não eram suficientemente altos para enfrentar os desafios maiores colocados pela exigência de elevadas competências para o emprego e para a competitividade.

As críticas à escola pública americana também invocaram as comparações internacionais de resultados conduzidas pela IEA apesar das suas imperfeições metodológicas (Osborn et al, 2000, 2003; Osborne, 2007). Se os resultados agregados dos Estados Unidos parecem fracos, é porque esses estudos não se centram verdadeiramente nas forças e nas fraquezas do sistema educativo americano (nome-

adamente o facto de os Estados Unidos terem uma taxa de pobreza infantil muito significativa e de haver fossos enormes entre as escolas públicas consoante as suas características urbanas e étnicas). As comparações internacionais também são muito afectadas por amostragens e metodologias várias, que explicam as diferenças com as diferenças significativas nos currículos e na pedagogia, e que induzem a agregação de dados a subestimar os fossos no interior do próprio país.

Se as primeiras críticas careciam de reflexividade e manipulavam os resultados dos grandes inquéritos, as que surgiram a partir de meados dos anos 1980 apoiaram-se em resultados voluntariamente distorcidos, análises simplistas, até mesmo em mentiras sustentadas pelos produtores de dados, certamente pelos próprios investigadores (Berliner & Biddle, 1995). Uma das mais importantes contrafacções encontra-se no conhecido estudo realizado nos Estados Unidos por dois investigadores, John Chubb et Terry Moe, acérrimos defensores da *school effectiveness* (Morley & Rassol, 1999). O seu livro aduz argumentos contra a escola pública a partir de análises extraídas de um importante estudo longitudinal sobre o sucesso dos alunos efectuado para o *National Center for Education Statistics* (Chubb & Moe, 1990).

No início dos anos 1980, o estudo HSB recolheu os resultados nos Estados Unidos baseados numa amostra de 60 000 alunos provenientes de 1000 *high schools* públicas e privadas. A partir de análises complexas, o estudo HSB, conduzido por Coleman, Hoffer e Kilgore (1981), comparando os resultados dos alunos, concluía (1) que o sucesso médio era maior nas escolas privadas, (2) que o aluno médio nas escolas privadas era de classes sociais mais abastadas, e (3) que, com características sociais idênticas, os alunos do ensino privado tinham uma melhor *performance* do que os alunos do ensino público. Só a última afirmação foi objecto de controvérsias e outros investigadores analisaram os dados. Concluíram que a diferença não era assim tão nítida, mas, no entanto, foram os resultados de Coleman e da sua equipa que alimentaram as narrativas da imprensa e o debate público acerca da superioridade das escolas privadas em relação às escolas públicas. Por que é que todas estas pessoas chegaram a conclusões diferentes a partir dos mesmos dados?

Em primeiro lugar, parece que só 10% das escolas da amostra eram privadas, o que levava a uma melhor avaliação do sucesso das escolas privadas em relação às escolas públicas. Todavia, só um reduzido número de escolas privadas não católicas apareciam no estudo, pelo que a maior parte da análise comparava as escolas públicas com as escolas católicas, que representam apenas uma parte das escolas privadas nos Estados Unidos. Em segundo, a avaliação do sucesso escolar apoiava-se num índice heterogéneo, sintetizando os resultados dos alunos nos testes de leitura, de vocabulário e de matemática geral quando, na verdade, os alunos haviam sido testados em mais domínios incluindo o da escrita, da formação cívica, da matemática avançada e da ciência. Quando outros investigadores, externos à equipa de Coleman, efectuaram o cálculo longitudinal a partir do conjunto de testes não encontraram diferenças entre as escolas públicas e as escolas católicas.

No seu livro, *Politics, Markets and America's Schools* (1990), baseado em parte nos dados HSB, Chubb et Moe avançavam a tese de que as escolas públicas faziam face a problemas enormes, que as reformas educativas tinham falhado e que as políticas de apoio a escolas privadas davam efectivamente melhores resultados. Começavam a sua análise declarando que o ambiente da escola (ou a organização escolar) tinha um efeito positivo na melhoria dos resultados dos alunos com características sociais idênticas. Procuravam, num primeiro momento, determinar as características das escolas eficazes e isolaram três factores «burocráticos»: a administração das escolas, a autoridade moral dos sindicatos e a influência do *school board*. Depois, num segundo momento, mostraram que as escolas privadas e periféricas (as mais ricas constituídas maioritariamente por brancos), onde a presença da administração e dos sindicatos era fraca, tinham efeitos mais positivos no ambiente escolar e no sucesso dos alunos do que outras escolas públicas mais «burocráticas». Contudo, tendo feito uma análise em duas etapas, os investigadores nunca procuraram relacionar o conjunto de variáveis segundo uma explicação causal. É certo que eles provaram que as escolas públicas (A) estavam mais submetidas a uma autoridade exterior (B), que os altos níveis de autoridade (B) estavam associados a uma degradação do ambiente de sucesso (C), que um bom ambiente (C) contribuía para o aumento do sucesso dos alunos (D). Porém, apesar das suas afirmações, não apresentaram nenhuma prova de que as escolas públicas (A) estavam associadas a um ambiente degradado, (C) nem que o estatuto da escola pública, ou um alto nível de autoridade, (A et B) diminuía o sucesso (D). O que não impediu os dois autores, membros da extremamente conservadora Fundação Hoover, de garantir implicitamente a tese de que as escolas privadas tinham melhores efeitos no sucesso dos alunos.

No entanto, a administração americana conservadora empenhou-se ainda mais na dissimulação e na propaganda. Uma estratégia de distorção sistemática surgiu por ocasião da publicação de um documento intitulado *What Works: Research About Teaching and Learning*. Este dossier de 65 páginas, considerado uma revista de investigação, foi publicado, com pompa e circunstância, no mês de Janeiro de 1986, pelo Departamento Americano da Educação, com um prefácio do Secretário de Estado William Bennett e uma dedicatória do Presidente Reagan. Em meados do Verão do mesmo ano, três mil exemplares estavam em circulação. Este dossier recupera os resumos de uma página do trabalho de investigação de «eminentes investigadores», avaliando o impacto dos professores e dos pais no sucesso dos alunos e cujos resultados foram aparentemente ao encontro do senso comum de milhões de americanos. Com efeito, trata-se de um documento de propaganda, disfarçado de revista de investigação, que exalta os méritos da política da administração Reagan e que propõe a sua continuação. Como é óbvio, o dossier ignorava escandalosamente as teses e os estudos que contradiziam as suas próprias teses.

Na mesma época, a administração conservadora tentava inclusive destruir provas muito comprometedoras. O primeiro caso implicava a *National Science Foun-*

dation (NSF). Um funcionário elaborara um estudo completamente truncado, sugerindo que em breve faltariam cientistas e engenheiros à nação. Não obstante, o estudo serviu de pretexto ao director da NSF para orquestrar uma enérgica campanha sobre a crise séria que os Estados Unidos estavam a atravessar; inúmeras cópias das versões do documento circulavam pelos responsáveis da NSF, enquanto a avaliação pelos pares era cuidadosamente evitada e os dados contraditórios eram pura e simplesmente ignorados. Na altura em que foi descoberto o mistério, em 1992, a NSF teve de se explicar ao congresso americano. Mas o responsável do congresso encarregado do dossier abafou o caso. Parece que a principal motivação da NSF era aumentar o seu orçamento.

Um outro caso veio a lume por ocasião da publicação de outro relatório, *The Sandia Report*. Inicialmente elaborado pelos responsáveis do *Sandia National Laboratories*, um pólo do Departamento Americano de Energia, o documento propunha uma análise do sistema educativo americano. O texto circulou largamente entre os investigadores e os responsáveis do Departamento de Educação ao ponto de merecer, no Verão de 1991, uma sessão especial do Congresso. Os resultados, no entanto, contradiziam as teses de Bush e da sua administração, nomeadamente a sua política *America 2000*, levando os responsáveis do Departamento da Educação a exigir que o relatório não fosse publicado mas antes revisto pela *National Science Foundation* e *National Center for Education Statistics*. Na NSF, a tarefa foi confiada à pessoa que havia realizado o estudo truncado de 1985! Os erros foram detectados, o relatório foi rescrito e publicado algum tempo depois, sem alarido, no *Journal of Educational Research*, não mencionando sequer a lista dos autores, e após Bush ter falhado a reeleição.

2. A Inglaterra da Nova Direita: a tese da ameaça

Na Inglaterra, apesar de o governo de Thatcher ter absorvido o essencial das teses da Nova Direita americana, o surgimento de uma retórica reaccionária remonta imediatamente a seguir às manifestações estudantis de 1968. Os *Black Papers*, panfletos fortemente denunciadores dos promotores da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino superior, alimentaram as primeiras críticas (Chitty, 1989). Contudo, a tese de ameaça não era propriamente nova na Grã-Bretanha. Surgiu aquando dos primeiros sobressaltos do império colonial britânico e, sobretudo, no início do século, após a derrota do exército contra os *Boers* da África do Sul (Soloway, 1995). De modo que os valores elitistas da nobreza e da burguesia britânicas, bem como o alto grau de selectividade do sistema educativo inglês, foram-se mantendo ao longo das décadas, não obstante as contestações permanentes dos progressistas, entre os quais o Partido Trabalhista. Todavia, no decorrer dos anos 1970, é a estabilidade económica e financeira do antigo império que parece ameaçada, bem como a sua boa integração na economia mundial. Às vezes da Direita conservadora tradicional vieram juntar-se as dos meios econó-

micos que, dando ainda mais peso à crítica difundida e apoiada pelos meios de comunicação, contribuíram para o progressivo desaparecimento do sistema da escola compreensiva. A diversificação do estatuto dos estabelecimentos escolares, a promoção da livre escolha dos pais dos alunos, a procura de eficácia e *performance*, a crítica à profissão docente não serão apanágio dos conservadores. Esta retórica e os programas a ela associados constituirão o principal fulcro das políticas de educação conduzidas pelo governo de Tony Blair (Tomlinson, 2005). Na Inglaterra, assim como nos Estados Unidos, em vez de uma improvável Terceira Via, há uma continuidade perfeita que assinala a entrada do sistema educativo inglês no novo regime de *accountability* e dos *standards* que correspondem aos imperativos de uma regulação de mercado.

2.1. A crítica à escola compreensiva britânica

No primeiro *Black Paper* de Março de 1969, dois terços das contribuições diziam respeito às universidades e, mais em particular, aos estudantes. Três artigos debruçavam-se sobre o ensino secundário e primário e fustigavam a «*ideologia do igualitarismo*», considerada uma ameaça para a qualidade da educação. Em nome da «*igualdade de oportunidades*», essa política levava a uma destruição das escolas procurando destacar os melhores alunos (isto é, as *grammar schools*). Segundo o deputado do partido conservador, Angus Maude, era necessário rejeitar a quimera da igualdade e proclamar o ideal da qualidade. A seu ver, os igualitaristas, com os seus ideais de justiça social, faziam recomendações a favor da mediocridade e da anarquia e havia que os impedir de ter controlo sobre a educação dos jovens. Os professores universitários e os professores das escolas deviam agora combater os «*inimigos do interior*». O cavalo de Tróia do igualitarismo começara a «*cavar o seu buraco na cidadela sitiada*».

O tom estava dado e outros universitários alargaram esta crítica. William Walsh, professor de literatura inglesa na Universidade de Leeds, classificava de «*viol*», os pedidos de diálogo formulados pelos estudantes. Para ele, a Nova Esquerda considerava os saberes «*um desnudamento*». Esta concepção de diálogo, concluía, «*procura reduzir a experiência humana a um traumatismo ou a um nascimento sem herança nem transmissão, a um simples espasmo de violência*», o que relevava, segundo ele, de um «*espírito bárbaro*». Censuravam-se os estudantes por exigirem uma maior participação quando, na verdade, queriam era trabalhar menos. A revolução estudantil era o produto de uma maioria inadaptada às exigências universitárias. Paralelamente, Brian Cox empenhou-se na defesa dos exames, considerando que a raiz do problema deveria ser procurada no seio das escolas primárias. Outros intelectuais pensavam que o mal estava nos erros desastrosos cometidos pela escola compreensiva e no facto de pôr em causa a excelência das universidades.

Alguns meses mais tarde, em Outubro de 1969, um segundo *Black Paper* era editado. Intitulado «*A Crise da Educação*», o documento de 160 páginas foi publi-

cado precisamente antes da conferência do Partido Conservador e, no decorrer da qual, um ano antes, Angus Maude havia desferido um violento ataque contra o ensino secundário britânico. No primeiro artigo, Cyril Burt (1883-1971), cuja utilização fraudulenta de dados ainda não havia sido descoberta, afirmava que os seus estudos demonstravam que «os níveis básicos de educação» eram «hoje muito mais baixos do que há 55 anos, exactamente antes da segunda guerra mundial». Nesta época, Burt gozava ainda de um grande prestígio junto dos meios de comunicação – graças às suas funções no seio do sistema educativo inglês –, que se aliava a um apelo, no documento inglês, para que se encontrassem remédios para a educação com o intuito de que esta fosse «orientada, supervisionada e testada pela investigação científica». Em «*The Rise of Mediocracy*», H. J. Eysenck recupera, num artigo muito polémico, as teorias clássicas da psicometria. Sem a ajuda dos testes de QI, muitos indivíduos de «competência medíocre» ultrapassariam «muitos indivíduos com competências superiores». Esta escalada de mediocridade foi considerada, por ele próprio, «socialmente injusta, nacionalmente desastrosa e eticamente inaceitável». Um terceiro artigo da autoria de Richard Lynn, professor de psicologia, era ainda mais provocador, pois ao falar também do primado da inteligência inata, sustentava que a pobreza de certos bairros e de certas famílias se devia a uma fraca inteligência desde a nascença. Esta segunda edição dos *Black Papers* testemunha, no entanto, uma mudança nos alvos da crítica reaccionária: em vinte e três artigos, seis tratavam das universidades e dos estudantes, ao passo que oito se concentravam na escola compreensiva.

O terceiro *Black Paper* foi publicado em Novembro de 1970, alguns meses após os conservadores terem voltado ao poder. A maior parte dos artigos eram constituídos por ataques contra o sistema compreensivo, a pedagogia activa e a ausência de selecção. Mostravam a agitação e, sobretudo, a raiva dos autores contra os princípios progressistas da governação da educação na Grã-Bretanha. A crítica espelhava uma nostalgia retrógrada mas, conscientes desta fraqueza, os autores propuseram uma política geral de educação selectiva que abrangeria 5 a 8% dos alunos, sem precisarem, no entanto, os pormenores de um tal programa. Contudo essas ideias só serão recuperadas bem mais tarde no quadro de uma política de educação conservadora. Entretanto, a primeira série de três *Black Papers* vendeu 80 000 exemplares. Esta ideologia voltou a surgir em grande força, uma década mais tarde, numa altura em que o Reino Unido atravessava uma crise económica sem precedentes.

Portanto, a partir de 1975, o movimento dos *Black Papers* foi relançado por uma carta de Brian Cox e Rhodes Boyson. Alertando para o caos caso a tendência do sistema educativo não fosse invertida, defendiam a ideia de estender os testes aos alunos com 7, 11 e 14 anos de idade. Os que reprovassem com 14 anos deveriam deixar a escola e ir para um curso de aprendizagem ou para o mercado de trabalho. O sistema americano dos «*vouchers*» (cheques educativos) deveria ser testado na Grã-Bretanha e as escolas compreensivas obrigadas a um curriculum

comum. O *Black Paper*, que captou mais uma vez a atenção dos meios de comunicação, criticava as reformas em curso na pré-primária e na universidade. Dois artigos tratavam da educação compreensiva (« *A Mitologia Compreensiva* » por Fred Naylor e « *Por que é que a Escola Compreensiva Falha ?* » por G. Kenneth Green). No artigo « *As Consequências Educativas da Igualdade Humana* », H. J. Eysenck apresentava a velha teoria psicométrica com laivos fortemente reducionistas, considerando que a desigualdade genética entre os homens exigia diferentes tipos de educação. Cyril Burt foi também um dos contribuidores. O último artigo, « *Sinais do Tempo* », foi uma revista de imprensa que descrevia a crise da escola compreensiva: obscuridades, opressões dos professores, indisciplina, desastre, etc. O contributo de St. John Devas foi um pequeno panfleto publicado pelo *Conservative Political Centre* (« *Como Poderemos Salvar as Escolas?* »); era também um manual para os militantes do Partido Conservador ao lhes indicar como salvar as *grammar schools* utilizando todos os procedimentos legais. Aconselhava a lançar petições, a organizar *meetings* e manifestações para lutar contra a reorganização da escola segundo o modelo compreensivo. A crítica reaccionária não provinha só dos políticos, foi igualmente alimentada pelos industriais que faziam face à recessão económica. As escolas haviam arruinado o país porque não produziam um número suficiente de diplomados com um bom « *nível* » de preparação. Em 1976, num artigo intitulado « *Eu Culpo os Professores* », Sir Arnold Weinstock, então director da *General Electric Company*, também se lançava na batalha ideológica e Sir John Mehuen (director geral da *Confederation of British Industry*) apoiava-o. Tudo isso foi difundido pelos meios de comunicação que mostravam que os professores não eram avaliados, que ensinavam não importa o quê e que os jovens trabalhadores eram iletrados e desinteressados.

Dois acontecimentos reforçaram esta caça às bruxas: o caso *Tyndale* e um modesto projecto de investigação que se virá a transformar no « *Rapport Benett* ». Os dois acontecimentos relativos à escola primária tiveram um forte eco mediático durante o Verão e o Outono de 1976. O caso *Tyndale* dizia respeito a uma pequena escola primária, na periferia de Londres, na qual os professores haviam feito uma interpretação excessiva dos princípios da Comissão Plowden, valorizando uma « *educação centrada na criança* »; enquanto os pais (maioritariamente operários) protestavam e se manifestavam, os professores, militantes pedagógicos convictos, persistiam no seu método. A controvérsia ultrapassará bem cedo os muros da escola; a partir de Janeiro de 1974, foram nomeados um novo director e quatro professores e adoptados dispositivos pedagógicos que implicavam uma outra relação entre professores e alunos. No fim do Outono de 1975, quando a ILEA (*Inner London Educational Authority*) levava a cabo uma inspecção, o pessoal do estabelecimento fez greve. O número de alunos matriculados na escola não parava de diminuir, pelo que, dada a dimensão mediática do conflito e do relatório de inspecção, a ILEA decidiu abrir um inquérito de utilidade pública que teve início a 27 de Outubro de 1975, com a duração de nove meses, e que fez sensação na imprensa. O *Rapport Auld*, como virá posteriormente a ser designado, publicado em

1976, foi considerado sensato e justo na altura. Os professores foram demitidos e a escola foi completamente reestruturada.

O caso *Tyndale* suscitou um determinado número de questões no debate público, tais como os benefícios da pedagogia activa, o equilíbrio entre a liberdade dos alunos e a autoridade do professor na sala de aula. Qual deverá ser o seu papel na estruturação das aprendizagens dos alunos? No espírito do público, estabeleceu-se rapidamente uma relação unilateral entre a nova pedagogia e a esquerda e que os pais hostis aos professores eram membros da classe operária ou do Partido Trabalhista. Foi nessa altura que o caso *Tyndale* foi rapidamente associado ao *Rapport Benett*. Dado que os professores reivindicavam a sua autonomia pedagógica, que haviam adoptado abordagens desaprovadas pelos pais e pelos inspectores, em que medida eram responsáveis e avaliáveis (*accountable*)? Interrogavam-se também os respectivos papéis do director do estabelecimento escolar, dos inspectores, da ILEA, e inclusive do Departamento de Educação britânica. Todas estas questões foram largamente debatidas durante o caso *Tyndale* e por ocasião da publicação do *Rapport Auld*. Mas os professores perderam a sua reputação e toda a classe foi colocada no banco dos réus. A sua autonomia pedagógica e profissional foi seriamente posta em causa. É, portanto, com o caso *Tyndale* que o movimento para a «*accountability*» conheceu um efectivo sucesso de desenvolvimento.

Foi então que o relatório *Benett*, publicado em Abril de 1976 e largamente difundido pelos meios de comunicação, justificou as críticas que haviam sido dirigidas à escola compreensiva. Era uma investigação sobre a eficácia dos métodos pedagógicos na escola primária, que mostrava que os métodos «formais» eram mais eficazes em termos de aprendizagem do que os métodos informais do tipo *Plowden*. Alguns anos mais tarde, Neville Benett reanalisou os dados estatísticos e chegou a outras conclusões mais favoráveis aos métodos activos, mas isso já não interessava os meios de comunicação. Com efeito, essa pesquisa servia, à época, os propósitos dos meios de comunicação e do Partido Conservador. Juntamente com o caso *Tyndale*, ela constituía a fundamentação dos argumentos a partir dos quais se continuou a desenvolver a crítica à escola pública.

2.2. O Livro Amarelo, o discurso no College Ruskin e o grande debate

No fim de Outubro de 1976, James Callaghan, eleito primeiro-ministro de um governo trabalhista, pronuncia o seu famoso discurso no *College Ruskin* de Oxford, largamente divulgado pelos meios de comunicação, num clima de suspeição em relação ao mundo do ensino. Desde o início da sua intervenção que afirmou partilhar as inquietações face ao aumento de desordem e ao abaixamento dos padrões de ensino, aproximando-se implicitamente das teses defendidas pela Direita. No mesmo mês, numa conferência do Partido Trabalhista, preocupava-se com as despesas muito elevadas em educação. Pouco depois da sua nomeação, Callaghan pedira a Fred Mulley para elaborar um relatório sobre as competências de base e os méto-

dos de ensino na escola primária; tratava-se também de fazer o ponto da situação dos programas escolares e dos exames no ensino secundário, das escolhas de orientação e das competências necessárias para se ser qualificado no mercado de trabalho. Durante este período, no seio dos ministérios, uma intensa actividade rodeava a produção do Livro Amarelo (*Yellow Book*), um documento com 60 páginas destinado a fazer um balanço da situação em matéria de educação.

O *Yellow Book* era um relatório de orientação, elaborado pelos conselheiros de Callaghan, que formulava 16 recomendações. Partindo de considerações sobre «o maravilhoso trabalho» realizado na remodelação do sistema de ensino secundário britânico, a «maior reestruturação das escolas de toda a história da educação», o documento recuperava os discursos da imprensa e dos meios de comunicação que, fazendo eco na opinião pública, estavam preocupados com o nível de *performance* das escolas. Interrogava-se igualmente sobre a crescente influência, na escola primária, das abordagens pedagógicas «centradas nas crianças», apesar de só abranger uma minoria das escolas. Estas inovações podiam cair em mãos de professores inexperientes e incapazes de gerir e de conduzir as aulas de forma eficaz. O Livro Amarelo obrigou a rever esses métodos em nome de uma abordagem mais rigorosa, recomendada então pelos corpos de inspecção. A crítica era mais diversificada a propósito do ensino secundário, mas o argumento aduzido era o de que as escolas exigiam muito pouco aos alunos e que os níveis de *performance* eram inadequados nas disciplinas fundamentais. O *Yellow Book* dava eco às solicitações dos empregadores que se queixavam do mau nível dos alunos a matemática e criticavam a inexistência de uma verdadeira opção para as disciplinas científicas e técnicas, sendo também criticadas a falta de qualificação dos professores e o número demasiado elevado de professores jovens ou inexperientes para fazer face aos problemas de disciplina e incapazes de serem eficazes, de preparar os alunos para os seus papéis na sociedade, assim como para a realidade do mundo do trabalho. Era imperativo rever totalmente os programas de ensino.

Callaghan retomou esta crítica a partir do seu ponto de vista, seguido pela maioria dos cidadãos, e lançou um ataque populista contra o «*establishment*» educativo; recuperou igualmente as queixas dos industriais, segundo os quais os recém-recrutados não possuíam competências básicas para fazerem correctamente o seu trabalho em virtude do grande fosso existente entre as empresas e a escola; preocupou-se com os novos métodos pedagógicos que desconcertavam os pais e retomou os elementos do *Yellow Book*. O primeiro-ministro trabalhista demarcou-se, porém, dos *Black Papers*, afirmando que certos defensores dos padrões de ensino queriam sobretudo renovar os seus privilégios e as desigualdades. Não obstante, Callaghan defendia o princípio de um «*curriculum de base*» composto por «*padrões universais*». As suas intenções eram claras: ao nível político, suplantar os conservadores e os *Black Papers*; ao nível da escola, implementar novas formas de controlo e de regulação. Os professores e os administradores de educação estavam desmoralizados: os anos da perseguição realizada pelos meios de comu-

nicação haviam surtido o seu efeito, mas a crítica era actualmente divulgada pelo próprio primeiro-ministro e pelo Departamento de Educação (DES), teoricamente responsável pelas escolas.

O futuro da educação estava agora nas mãos de Shirley Williams, a nova Secretária de Estado da Educação. De acordo com o discurso de Callaghan no *College Ruskin*, foi encarregada de realizar «um grande debate» ao longo de 8 conferências (organizadas em Janeiro e Fevereiro de 1977) e de lançar uma grande consulta junto das Autoridades Locais de Educação (LEA). A Secretária de Estado quis criar uma comissão com vista a elaborar as propostas e as recomendações (a comissão Waddel, nomeada em Março de 1977), mas foi impedida pela vitória dos conservadores nas eleições de 1979. As conferências regionais foram essencialmente uma nuvem de fumo que permitiu ao DES e aos políticos reforçarem o controlo do poder central sobre um sistema educativo até agora descentralizado. Callaghan definira quatro campos de acção que julgava alarmantes: o ensino da «leitura, da escrita e das contas» na escola primária; os saberes dos alunos no fim da escola compreensiva; a reforma dos exames; e a situação dos 16-19 anos de idade. Além disso, o Departamento de Educação consultara um número limitado de organizações patronais e educativas com o objectivo de alimentar as reflexões por ocasião das conferências regionais e a discussão em breve se estendeu à avaliação das competências de base, à formação dos professores e à alternância. Um dos objectivos deste «Grande Debate» foi enviar um forte sinal aos professores: os programas escolares não eram resultado apenas de uma sua prerrogativa mas também da dos industriais, dos pais e de outros membros da comunidade educativa encorajados a intervir. Considerava-se necessário limitar o controlo dos professores (era uma das razões pelas quais o *Yellow Book* atacava as *Schools Councils ou Conselhos de escola*). Cada uma destas etapas foi cuidadosamente preparada e as consultas desembocaram na redacção de um Livro Verde, intitulado *Education in Schools: A Consultative Document [A Educação nas Escolas: Um Documento Consultivo]*, publicado em Julho. Recuperou as teses do governo e formulou várias recomendações a partir do «Grande Debate», que tinha modificado consideravelmente o contexto político em torno das questões de educação. Colocava em primeiro lugar a «avaliação» (*accountability*), a necessidade de um acordo mais lato sobre os saberes escolares, o desenvolvimento de meios coerentes para avaliar os alunos, as escolas e o sistema educativo, nomeadamente através da realização de testes, bem como a cooperação mais estreita entre as autoridades locais, as escolas e o mundo económico.

Na mesma altura, duas publicações defendiam a centralização da educação: *Lições da Europa* de Max Wilkinson (correspondente do *Daily Telegraph* para a educação) e *O que devemos ensinar?* de Tim Devlin (antigo correspondente do *Times* para educação) e Mary Warnock. Os dois livros chamavam a atenção para os sistemas de administração estrangeiros (francês, alemão, sueco e holandês) onde o Estado sempre desempenhara um papel influente e em que nem os professores, nem as autoridades locais tiveram poder directo sobre os saberes escolares. Durante este

período, a direita radical repartia com os seus violentos ataques, desta feita contra o ensino superior. Vários investigadores eminentes se juntaram à publicação do relatório *Gould* comentado pelo *Daily Telegraph*, intitulado *O Ataque ao Ensino Superior: a Penetração Marxista e Radical*. O documento foi retomado pelo *Times* e por outros jornais (o *Guardian*, o *Sunday Times*, o *Observer*). Com efeito, este relatório era uma interpretação paranóica do que os outros autores consideravam, então, uma conspiração organizada que subvertia a universidade e a sociedade no seu conjunto.

A crítica provinha do «*Institute for Conflict Studies*», composto por um grupo de universitários de Direita e de especialistas em defesa nacional (por exemplo, o Vice Almirante Sir Louis Le Bailly, Director Geral dos Serviços Secretos e Ministro da Defesa de 1972 a 1975) e do qual também faziam parte Julius Gould (professor de sociologia na Universidade de Nottingham) e um certo número de contribuidores dos *Black Papers* (Caroline Cox, Anthony Flew, Rhodes Boyson). Em Novembro de 1977, o *Times* imprimiu em primeira página uma série de artigos, em que os membros desse grupo recuperavam os principais argumentos do relatório *Gould*, em nome da «defesa dos padrões de ensino» e de concepções já defendidas pelos *Black Papers*. Nesta altura, o *Conservative Political Centre* usou toda a sua influência para dar a conhecer o livro de St. John Stevas, *Better Schools For All : A Conservative Approach to the Problems of the Comprehensive School [Melhores Escolas para Todos: Uma Abordagem Conservadora dos Problemas da Escola Comprehensiva]*. O autor definia a política conservadora em matéria de educação: extensão da escolha aos pais; especialização e selecção nas escolas; programas escolares independentes consoante a abordagem de competências; financiamento directo das escolas, etc. Enquanto a linha da frente se desenhava, o *National Council for Educational Standards* começou a sua actividade. Num colóquio em Londres, em Março de 1978, Rhodes Boyson, deputado conservador, apresentava o seu programa: mais inspecções; exames nacionais aos 7, 11 e 15 anos de idade; escolha da escola e um controlo reforçado da orientação. Brian Cox criticava a mistura de turmas que não tinha em linha de conta o nível dos alunos. Julius Gould acusava estes «*liberais perigosos*» de «*não terem compreendido a infiltração dos marxistas no ensino superior*». Esta era a situação política no domínio da educação quando o governo Callaghan sofreu uma séria derrota deixando o campo livre para o Partido Conservador.

2.3. As tentativas de privatização: escolha, concorrência, *vouchers*

O novo governo conservador promulgou duas leis que patenteavam o seu desejo de voltar à educação selectiva nas escolas públicas, de apoiar a educação privada, de introduzir uma lógica de mercado na educação através da escolha da escola e de reduzir os custos. A educação estava agora sob a influência de grupos poderosos: a «Nova Direita», que defendia o mercado livre, a concorrência e o controlo da despesa pública; e os «Conservadores», ciosos por preservar a tradi-

ção e os princípios da hierarquia, da autoridade e da ordem. Os altos funcionários do Departamento para a Educação e o seu Secretário de Estado estavam agora em condições de centralizar e de consolidar a sua influência no *curriculum*, nos métodos de exame e de ensino e na profissão docente. Em 17 anos, quase nenhum sector da educação escapará à reforma: as relações entre as autoridades locais e centrais; as estruturas do sistema educativo, a sua governação, o seu financiamento e os seus recursos; o *curriculum*, a pedagogia e a avaliação; as formas de inspecção, a autonomia e a formação de professores; a escola pré-primária e pós-obrigatória; os serviços e as relações com os pais; o ensino superior e o ensino profissional.

Sob o governo de Margaret Thatcher, o âmage da política conservadora foi, todavia, a utilização do mercado para produzir e distribuir, com uma regulação mínima, os bens e serviços desejados pelos consumidores. Embora no decorrer dos anos 1980 outros países experimentassem a introdução de uma lógica de mercado na educação, desmantelando as suas administrações locais e dando mais autonomia aos estabelecimentos, as reformas britânicas conjugavam a defesa do interesse pessoal e do lucro com um autoritarismo moral e uma concepção muito «vitoriana» da hierarquia entre as classes sociais. No domínio da educação, esta ideologia traduzia-se numa doutrina favorável à escolha do consumidor, à supressão da gestão local das escolas, à centralização do financiamento e dos programas escolares. A *Education Act* de 1979 manifestava igualmente o desejo da Direita voltar a um sistema selectivo que abrandará o movimento de expansão da escola compreensiva. A partir de Outubro de 1979, o Secretário de Estado da Educação, Mark Carlisle, declarava que a educação compreensiva deixara de ser uma política nacional. As autoridades locais teriam a liberdade de manter as suas *grammar schools* (as escolas selectivas). É, aliás, o que se apressaram a fazer, nomeadamente em Kent e Essex. Outras LEA (*Local Educational Authorities*) tentaram fazer o mesmo mas foram impedidas pelas reacções de políticos locais e pelos pais de alunos. O movimento a favor da educação compreensiva estava agora na defensiva e não resistiu ao desenvolvimento de novas formas de selecção e de especialização de escolas. O sistema compreensivo foi considerado perigoso e responsável pela queda dos níveis de exigência, como afirmava Carlisle, que, no entanto, foi rapidamente exonerado por Thatcher que preferiu Keith Joseph.

Regressando às condições do relatório da Comissão Taylor (1977), que recomendava que houvesse uma representação dos pais na gestão das escolas e que terá sido igualmente aceite pelo Partido Trabalhista, a lei de 1980 exigiu que as escolas possuíssem o seu próprio conselho de administração com a participação de pelo menos dois pais. O governo conservador decidiu também dar mais peso a esses conselhos de administração, diminuindo a influência das LEA na nomeação dos membros. As escolas, segundo o Livro Branco «*Better Schools*» (1985), deviam ser consideradas mais autónomas do que as LEA (*Local Educational Authorities*). Em virtude da ansiedade dos conservadores relativamente ao ensino de conteúdo crítico ou sexual, um Livro Verde «*Parental Influence at School*», um Livro Branco

e a lei de 1986 mudaram bem cedo a constituição dos conselhos para delegar a responsabilidade do *curriculum* nas escolas. Os conselhos de administração deviam ainda elaborar relatórios públicos e informar os pais dos alunos das suas acções. Um dos principais efeitos da lei de 1986 foi a aceleração da redução das prerrogativas e dos direitos dos LEA.

O período de meados dos anos 1980 assistiu ao aparecimento de novas formas de controlo, designadamente a da administração central sobre o financiamento, os programas escolares, os exames, as práticas e a formação dos professores. A agenda política da educação foi completamente consagrada a limitar o poder das instituições e dos grupos que podiam suscitar uma crítica, controvérsias ou exprimir uma opinião independente. Assim, desde 1982, o *Schools Council for the Curriculum*, um conselho criado em 1964 e dominado pelas organizações de professores, foi abolido por Keith Joseph. As comissões substituíram-nas mas deviam afixar uma opinião independente sobre os programas escolares e sobre os exames. No fim da década, a autonomia profissional dos professores bem como a influência dos pedagogos e sindicatos foram extremamente reduzidas. Os professores tornaram-se muito mais uma força de trabalho gerida e controlada do que uma profissão respeitada.

Os que pretendiam que os professores se tornassem praticantes reflexivos e que teoria e prática na pedagogia fossem inseparáveis, foram apresentados pela direita radical como inimigos das «boas práticas». Os professores deviam simplesmente ser «formados» para reproduzirem uma série de operações técnicas e transmitirem conhecimentos. O controlo traduzia-se assim na supressão dos grupos e das comissões consultivas, numa prescrição pormenorizada das fases de formação e num controlo apertado da remuneração dos professores. Em 1983, um Livro Branco, intitulado *Teaching Quality*, propunha uma nova política de gestão dos professores e, a partir de 1984, o governo interessou-se pelos critérios de avaliação da formação. Um *Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE)* foi igualmente instaurado para retirar toda a responsabilidade às instituições de ensino superior neste domínio. Em 1985, Keith Joseph propunha que a remuneração dos professores estivesse directamente ligada à sua avaliação e à sua *performance*. Uma violenta polémica que durou até 1987. Em 1986, Keith Joseph foi substituído por Kenneth Baker, particularmente hostil para com os sindicatos de professores. Em Novembro de 1987, introduzia um projecto de lei que abolia os procedimentos de negociação salarial que existiam desde a *Remuneration of Teachers Act* de 1965. Substituiu-os por uma comissão consultiva, nomeada pelo Secretário de Estado, que podia impor aos professores a tabela das suas remunerações bem como as suas condições de trabalho (o *Pay Review Body*).

Se a promoção dos *vouchers* pela direita conservadora remonta à segunda geração dos *Black Papers*, há conselheiros políticos de Margaret Thatcher, que trabalhavam no *Centre for Policy Studies*, que tentaram transformá-la numa verdadeira política de escolha de escola. Directamente inspirados nos trabalhos de Milton

Friedman, e popularizados pelos economistas ingleses Alan Peacock e Jack Wiseman, os *vouchers* deviam favorecer o livre funcionamento do mercado escolar. A partir de 1974, a ideia de *vouchers* experimentais foi apoiada com a criação da *Education Voucher Experiment in Representative Regions* (FEVER); Rhodes Boyson, autor de um *Black Paper* que dava conta de uma experiência realizada na Califórnia, defendia a causa. Após a eleição de Thatcher, dois grupos de pressão, o FEVER e o *National Council for Educational Standards*, escreviam a Keith Joseph para implementar esta reforma dos *vouchers*. O Secretário de Estado da Educação pedia então aos seus funcionários que reflectissem sobre um documento preparatório que foi enviado aos dois grupos, acompanhado por uma carta do próprio Keith Joseph.

Não obstante a oposição dos funcionários do Ministério da Educação, o Secretário de Estado era favorável à introdução deste sistema de *vouchers*, considerando que se tratava de uma ideia nobre que permitia aos pais beneficiar de uma igualdade de tratamento na escolha da escola. Os *vouchers* deviam também permitir elevar os *standards* e incitar as más escolas públicas a obter melhores resultados. Mas a administração inglesa debatia-se com problemas práticos relativos ao desaparecimento de algumas escolas, com problemas de logística colocados por pedidos flutuantes, com a manutenção da selecção do acesso às *grammar schools* e ainda com os custos adicionais de uma mudança legislativa e institucional. No fim de 1983, a ideia foi completamente abandonada.

2.4. O papel dos *Think Tanks* conservadores na denúncia da escola compreensiva

Os *Think Tanks* da Nova Direita tornaram-se predominantes na Grã-Bretanha, no fim dos anos 1970, e ajudaram os conservadores a consolidar as suas reivindicações reaccionárias. A criação do *Centre for Policy Studies* (1974) e do *Adam Smith Institute* (1977) permitiram reforçar a crítica do IEA (*Institute of Economic Affairs*, 1957) às políticas keynesianas e ao Estado Providência (Seldon & Kandiah, 1996). O IEA foi também um defensor da política dos *vouchers*. O abandono desta política explica-se, além das reservas manifestadas pelo Departamento de Educação, com a oposição dos representantes do *Adam Smith Institute*, que receavam uma oposição demasiado forte dos sindicatos, da burocracia e da opinião pública. A sua ideia era sobretudo melhorar a eficácia do monopólio do Estado na educação e, para tal, sugeriam implementar três reformas paralelas. Antes de mais, os pais e os alunos ficariam em condições de realizar uma escolha eficaz entre as escolas públicas e as que fossem menos requisitadas seriam incitadas a imitar as mais atractivas. Esta reforma, afirmava Madsen Pirie, o presidente do IEA, seria, sem dúvida, bem recebida pelos pais de meios populares, prisioneiros da segregação urbana. Em seguida, as escolas tornar-se-iam mais independentes com um conselho de governadores, negociando directamente os contratos com os professores, em função da obtenção de um certo nível de *performance*. O responsável do estabelecimento poderia

assim avaliar o corpo docente e negociar os termos e as condições do seu recrutamento. A terceira proposta de reforma dizia respeito ao financiamento directo das escolas pelo Ministério, optando por uma autonomia fora do controlo das LEA. A combinação destas três reformas devia favorecer, segundo o *Institute of Economic Affairs*, a implementação de um mercado escolar eficaz.

Em 1986, um plano idêntico ao do *Adam Smith Institute* foi retomado por um grupo de parlamentares conservadores que queriam evitar «qualquer recuo». Num documento anteriormente publicado, em 1985, pelo *Conservative Political Centre*, este grupo reflectira sobre as possibilidades de reforma com vista a que os pais e os professores pudessem criar as suas próprias escolas com subsídios do Estado e que essas fossem mais especializadas e diversificadas na sua oferta. Proposta que será acolhida, mais tarde, por Tony Blair. Desta feita, os conservadores propunham reforçar a independência financeira das escolas através de uma reestruturação dos conselhos locais e da instauração de um mercado interno para a parte do sistema educativo financiada pelo Estado. Em 1980, constituiu-se um grupo de estudos sobre a educação no seio do *Centre for Policy Studies*, com o intuito de traduzir as ideias de diversidade, de escolha, de liberdade, de responsabilidade e de *accountability* num programa coerente para a educação. No mesmo ano, Caroline Cox e John Marks, presidente e secretário do grupo, num dos relatórios publicados pelo *National Council for Education Standards* (NCES), preconizavam uma maior escolha de escola para os pais e um alargamento de possibilidades de recrutamento para as escolas não financiadas pelo Estado. Em 1972, o NCES foi criado (sob a designação de *Council for the Preservation of Educational Standards*) na sequência de uma campanha que visava a protecção dos *standards* em educação, campanha essa relançada com a publicação dos primeiros *Black Papers*.

Em meados dos anos 1980, Caroline Cox e John Marks, juntamente com outros dois membros do grupo, criavam o *Hillgate Group*. Em 1986, este *Think Tank* lançava um «manifesto radical» para mudar o sistema educativo britânico, afirmando que a confiança havia sido perdida. Intitulado *A Quem Pertencem as Escolas? (Whose Schools?)*, o documento indicava mudanças no *curriculum*, os direitos de propriedade das escolas, o papel do Estado e as obrigações dos professores. A ideia central foi de transferir os direitos de propriedade das escolas dos LEA para «trusts» independentes, que seriam responsáveis pelo recrutamento dos directores dos estabelecimentos e que deixariam de estar sob o controlo local, recebendo financiamentos específicos. O objectivo era pôr cobro à distinção entre sistema privado e sistema público, assegurando-se que as escolas públicas receberiam o mesmo subsídio por aluno que as escolas privadas. O mais importante era sobretudo que os pais pudessem decidir qual subvenção podiam receber. Os promotores deste manifesto estavam convencidos de que à medida que se homogeneizassem as condições do ensino privado e do ensino público, os pais dos alunos acabariam por escolher o privado. Além disso, beneficiariam de um direito de rescisão obrigando a escola a conseguir bons resultados.

Em 1987 e 1988, o *Centre for Policy Studies* publicou igualmente uma série de obras sobre o ensino de inglês e de história, defendendo um novo modelo de *curriculum* mais conforme às ideias da Nova Direita. Em *English, Our English* (1987) definia-se, portanto, a nova ortodoxia segundo a qual os professores e os inspetores se deviam aplicar no ensino de um inglês correcto que melhor integrasse a tradição, permitindo assim que a nação inglesa atingisse os mais altos níveis de cultura universal. Alan Beattie, no seu livro *História em Perigo* (*History in Peril*, 1987), denunciava os métodos activos que afastavam os alunos dos saberes fundados em verdadeiras fontes. A sua crítica vinha juntar-se à do grupo sobre educação do *Centre for Policy Studies* que reclamava uma completa reformulação dos programas escolares mais centrada na aprendizagem dos nomes e das datas, denunciando a deriva da nova história, considerada demasiado intelectual e ideológica. Os conteúdos do ensino secundário também foram criticados pela *Social Affairs Unit*, que, em 1986, publicou um conjunto de ensaios em que professores, peritos disciplinares, especialistas no *curriculum* e universidades fizeram um balanço dos saberes escolares. Lançavam então um grito de alarme contra os programas escolares, considerados incontroláveis, que desvirtuavam os ensinamentos bem instituídos (a matemática, o inglês, a história e a educação religiosa), introduzindo disciplinas duvidosas e desadequadas como as ciências políticas, a sociologia, a educação contra o racismo ou o estudo da diversidade cultural.

Conclusão

No mundo da educação é difícil contestar os princípios da obrigação de resultados sem se passar por um defensor do corporativismo, um republicano arcaico, um teórico da conspiração, um sindicalista mascarado, um burocrata zeloso, ou por um filósofo idealista. Não nos deveríamos consciencializar do fim das ideologias e, em nome do pragmatismo, convencermo-nos da necessidade de mudar os sistemas educativos para fazer face à globalização? Será que não vemos que a democratização do ensino superior e secundário atingiu os seus limites e que é preciso satisfazer as novas exigências da classe média? Não é tempo de transformar as práticas pedagógicas para melhor lutar contra o insucesso escolar? A escola não deveria prestar contas da sua acção aos pais dos alunos e aos representantes da Nação? A estas questões de «bom senso» vêm juntar-se as inúmeras críticas dirigidas à instituição escolar e aos professores. A investigação em educação não é poupada quando lhe exigimos que seja útil, mais contextualizada, menos teórica e menos ideológica. A própria sociologia é acusada de servir um nacionalismo metodológico, cego às novas formas de desigualdade em educação (Beck, 2003).

É óbvio que, demarcando-se das teses da reprodução e da mobilidade social, os sociólogos da educação, renovando as perspectivas interaccionistas e etnometodológicas, podem abrir a «caixa negra» da escola. Acumularam-se importantes conhecimentos sobre o funcionamento dos estabelecimentos escolares, as relações entre actores, os diferentes níveis de regulação, a avaliação do sistema educativo,

os efeitos da descentralização, a profissionalização dos professores e sobre as novas formas de socialização dos alunos. Contra o modelo universalista republicano, colocou-se em evidência a diversificação dos princípios de justiça, bem como as novas estratégias das classes médias ou as novas competências de enquadramento. Todavia, o sentido de justiça manifestado pelos actores, e legitimamente analisado por sociólogos, transformou-se progressivamente num imperativo de justificação. O facto de prestar contas transformou-se em obrigação de prestar contas. Certos sociólogos envolveram-se mesmo a fundo, fazendo-se advogados de uma maior transparência do sistema educativo, de uma maior abertura do trabalho pedagógico nas aulas, de uma maior liberdade de escolha dos pais dos alunos, de um maior reconhecimento dos direitos dos alunos e de uma maior coordenação entre os professores dos estabelecimentos escolares. Estas referências sociológicas alimentaram então, sem grande reflexividade, a reforma de uma agenda política no domínio da educação. A sociologia da crítica transformou-se em sociologia sem a crítica que, por vezes, se encosta confortavelmente às teses já antigas do círculo vicioso burocrático e da resistência à mudança, preocupando-se em desenterrar as normativas comuns que constituem o quotidiano dos actores e continuando, em contrapartida, muito prudente nas suas formas de generalização (diferente da estatística) do medo de se perder nos caprichos da ideologia.

Durante este período, uma ideologia, neste caso reaccionária, não parou de se desenvolver, como o demonstramos neste artigo. Não já uma ideologia decorrente do domínio e da luta de classes que os teóricos marxistas – alguns hoje convertidos à teoria do capital humano – denunciavam (Baudelot & Leclercq, 2005). Não, é uma ideologia, no sentido de como a entendia Karl Mannheim, que associa o modo de produção aos conhecimentos sobre a escola com intenção normativa, recuperando ou desvirtuando os trabalhos de investigação ou da especialidade com o objectivo de antecipar as justificações dos actores e tentar fechar o espaço da crítica (Mannheim, 1956; Ricoeur, 1997). Esta ideologia conservadora, na medida em que se apoiava em provas rapidamente convertidas em instrumentos de governação, beneficiava de uma relativa assimetria na mobilização de recursos financeiros e mediáticos e se alimentava da incerteza das controvérsias que provocou, conseguiu finalmente consolidar enunciados, como a tese do declínio ou da ameaça, mesmo perante os seus adversários. Ainda não mencionei a tese do efeito perverso descrita por Albert O. Hirschman, no seu livro, que recorda também que estas três retóricas foram evocadas em diferentes momentos da história pelos próprios teóricos progressistas. No mundo da educação, a tese do efeito perverso acomodou-se a proposições do tipo: a investigação imperativa da igualdade de oportunidades contribui para reforçar a desigualdade de oportunidades; a manutenção da carta escolar obriga as famílias a adoptar estratégias alternativas; o aumento do número de diplomados no ensino superior gerou uma desvalorização dos diplomas; o acesso ao ensino secundário por parte dos alunos de meios desfavorecidos desencadeou um relaxamento do nível de exigência. A escola para todos serve, na realidade, uma minoria de alunos. Outros tantos argumentos foram defendidos pelos sociólogos e retomados, passo a passo, pelos ideólogos conservadores para

promover os princípios da diversificação, da livre escolha, das competências de base e da *accountability*. O modelo sociológico da justificação dos actores parece ter-se transformado numa política. Como manter, nestas condições, uma postura de exterioridade crítica sem que o discurso do sociólogo se reduza a mais uma denúncia, entre outras, que se faz ouvir na sociedade? Já não basta seguir os actores. A sociologia tem de empreender um trabalho mais vasto, empenhando-se em relacionar as diversas formas de compromisso dos actores em situações com configurações mais genéricas que transcendem os espaços nacionais e locais. É nesta condição que a sociologia poderá esclarecer os efeitos decisivos da globalização na tomada de decisão política e compreender as implicações de um novo espírito do capitalismo na educação (Boltanski & Chiapello, 1999).

Referências bibliográficas

- Apple, M. W. (2001). *Educating the "right" way : markets, standards, God, and inequality*, New York & London : Routledge Falmer, 2001.
- Baudelot, C & Leclercq, F. (dir.) (2005), *Les effets de l'éducation. Rapport à l'intention du PIREF*, Paris : La documentation française.
- Beck, U. (2003). *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation*, Paris : Flammarion.
- Berliner, D. C. & Biddle, B. J. (1995). *The manufactured crisis : myths, fraud, and the attack on America's public schools*, Cambridge (Mass.) : Perseus books.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard.
- Bottani, N. (2006). Les enjeux d'une évaluation de la qualité de l'enseignement par les indicateurs. In R. Normand (coord.) *De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité*, Bruxelles: De Boeck-INRP.
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain: essai sur la démocratie technique*, Paris : Seuil.
- Chateauraynaud, F. & Tornay, D. (1999). *Les sombres précurseurs. Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*, Paris: EHESS.
- Chitty, C. (1989). *Towards a new education system: the victory of the new right?*, London: The Falmer Press.
- Chubb, J. E. & Moe, T. (1990). *Politics, markets and America's schools*, Washington, DC: The Brookings Institution.
- Coleman, J. S., Hoffer, T. & Kilgore, S. (1981). *Public and private schools* (Final report to the National Center for Education Statistics), Chicago: National Opinion Research Center.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles: De Boeck université.
- Denham, A. (1996). *Think-tanks of the New Right*, London & Aldershot : Brookfield.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris ; Métailié.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste?*, Paris, Seuil.
- Goastellec, G. (2003). Le SAT et l'accès aux études supérieures : le recrutement des élites américaines en question. *Sociologie du travail*, 45 (4), 473-490.
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school : post-welfarism and social justice in education*, London: Routledge.
- Gipps & Murphy (1994). *A fair test? : assessment, achievement, and equity*, Buckingham: Open University Press.
- Hayek, F. (1995). *La route de la servitude*, Paris: PUF Quadrige.
- Hayek, F. (2002). *Scientisme et sciences sociales*, Paris : Plon.
- Hernstein, R. J. & Murray, C. (1996). *The Bell curve : intelligence and class structure in American life*, New York : Simon & Schuster.
- Hirschman, A. O. (1991). *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, Paris: Fayard.

- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*, (dir. François de Singly), Paris: A. Colin.
- Lehman, N. (2001). *The big test. The secret history of the American meritocracy*, New York: Farrar, Strauss & Giroux.
- Mannheim, K. (1956). *Idéologie et utopie*, Paris : Librairie Marcel Rivière et Cie.
- Micklethwait, J. & Wooldridge, A. (2004). *The Right Nation: conservative power in America*, New York : Penguin Press.
- Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*, Bruxelles : De Boeck.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France / Etats-Unis*, Paris : PUF.
- Morley & Rassol (1999) *School effectiveness : fracturing the discourse*, London: Falmer Press.
- Normand, R. (2003a). Le mouvement de la *School effectiveness* et sa critique dans le monde anglo-saxon. In A. Van Haecht (dir.) *Sociologie, politique et critique en éducation, Revue de l'Institut de Sociologie* (pp. 135-166). Bruxelles: ULB.
- Normand, R. (2003b). Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistémologiques et questions de justice. *Education & Sociétés*, 12, 73-89.
- Normand, R. (2004a). La formation tout au long de la vie et son double. Contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité en éducation. *Education & sociétés*, 13, 103-118.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire » in *Revue Française de Pédagogie*.
- Normand, R. (2007). Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation. In R. Normand (coord.), *De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité*, Bruxelles, De Boeck-INRP.
- Osborn, M., Broadfoot, P. & McNess, E. (2003). *A world of difference? comparing learners across Europe*, Maidenhead (GB) : Open University Press.
- Osborne, M. (2007). Promouvoir la qualité : comparaisons internationales et questions méthodologiques. In R. Normand (coord.), *De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité*, Bruxelles : De Boeck-INRP.
- Ricoeur, P. (1997). *Idéologie et utopie*, Paris, Seuil.
- Rochex, J.-Y. (coord.) (2006). PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques, *Revue Française de Pédagogie*, 157.
- Seldon, A. & Kandiah, M. (1996). *Ideas and think tanks in contemporary Britain*, London: Cass.
- Smith, E. (2005). Raising Standards in American Schools: the case of No Child Left Behind, *Journal of Education Policy*, 20 (4), 507-524.
- Smith, J.A. (1991). *The idea brokers : think tanks and the rise of the new policy elite*, New York: Free Press.
- Spring, J. (2005). *Political agendas for education: from the religious right to the Green Party*, Mahwah (N.J.) & London : L. Erlbaum.
- Soloway, R.A. (1995). *Demography and degeneration : eugenics and the declining birthrate in twentieth-century Britain*, Chapel Hill & London : University of North Carolina Press.
- Tomlinson, S. (2005). *Education in a post-welfare society*, 2^a ed., Buckingham: Open University Press.