

DEIXANDO AS CRIANÇAS PARA TRÁS: a Educação Urbana, as Políticas Pedagógicas e as Máquinas do Capitalismo Transnacional

Dennis Carlson

Universidade de Miami
Oxford, Ohio, EUA

Resumo

O artigo discute práticas educativas no contexto das reformas educacionais conservadoras e progressistas. Partindo da análise de um projecto de renovação educacional democrática numa escola secundária do Cincinnati, em Ohio, em meados dos anos 90, o autor debate a experiência à luz de seus aportes marxistas e pós-estruturalistas, em que articula as contribuições de Gramsci, Foucault e Guattari na busca de compor uma abordagem marxista pós-estruturalista. Nesse sentido, busca uma interpretação das experiências de investigação-ação e suas relações com processos e contextos mais amplos das reformas educativas, evidenciando seus limites e possibilidades. O autor também analisa os discursos presentes nas reformas conservadoras e nas políticas de controle da juventude e mostra como as escolas funcionam como máquinas de ensino. Analisa também as possibilidades das práticas educativas orientarem-se por discursos hegemônicos e contra-hegemônicos.

Abstract

This article discusses educative practices in the context of conservative and progressive educational reforms. The author analyzes the experience of a democratic reform in a Cincinnati school in the mid 90's. To debate the experience the author attempts to construct a Post-structural Marxism approach, using the contributions of Gramsci, Foucault, and Guattari. He also examines the experience of action-research and its relation to broader contexts of educational reform, discussing its limits and potentiality. The author also analyzes the discourse of conservative reforms and youth control policies, showing how schools operate as machines of urban schooling. Finally, he discusses the possibilities of educative practices being influenced by hegemonic or counter-hegemonic discourses.

Não raras vezes senti que uma das ironias dos movimentos de reforma das escolas urbanas no ensino Americano, desencadeados na última década, tem que ver com o facto de que a linguagem ou os sistemas semióticos da reforma envolvem uma espécie de discurso duplo. Por exemplo, competências básicas, discursos reformistas baseados na ideia de “ensina-os e avalia-os” e modelos que são populares em muitos distritos escolares urbanos, tais como o do *Sucesso para Todos*, garantem, virtualmente, que a maioria da juventude urbana não terá êxito. Eles determinam o terreno discursivo dentro do qual a maioria da juventude urbana, marginalizada por classe social, raça ou classificação étnica, é representada como “fracassada”. Isto acontece porque tais discursos reformistas e modelos colocam o enfoque nas competências de “literacia funcional” do crescente sector dos serviços da economia e, desta maneira, preparam a juventude urbana para a subordinação e dominação económica (Carlson, 1992). Quer um aluno seja dado como um “sucesso”, isto é, como tendo dominado as competências básicas requisitadas, quer seja dado como um “fracasso”, isto é, como não tendo passado no teste de aferição de competências básicas, elaborado ao nível do Estado, pouca diferença faz no que lhe diz respeito. Isto pode, de facto, representar a razão pela qual tantos jovens urbanos marginalizados decidem abandonar a escola. De modo semelhante, sob a actual administração Bush, o discurso jurídico de *Nenhuma Criança Deixada Para Trás* (No Child Left Behind) assegura, virtualmente, que o oposto ocorrerá, que a juventude urbana marginalizada será deixada para trás e que eventuais oportunidades para o desenvolvimento das suas potencialidades lhes serão vedadas. A agenda da reforma *Nenhuma Criança Deixada Para Trás* inclui cortes profundos e continuados em termos de apoio financeiro às escolas urbanas, tanto ao nível estatal como ao nível federal, e a reorganização do currículo da escola urbana em torno de avaliações de elevada exigência que estão a aumentar as taxas de desistência escolar entre os jovens Afro-Americanos, Latinos e oriundos de Appalachia, economicamente desfavorecidos. Se isto é progresso, é um tipo de progresso que está a destruir as vidas, as esperanças e sonhos da juventude urbana.

Mesmo intelectuais progressistas na área da educação participam, por vezes, numa espécie de discursos duplos, quando contam histórias “de investigação-acção” acerca de projectos colaborativos em renovação educacional democrática levada a cabo em escolas, individualmente. Tais histórias são, tipicamente, baseadas na suposição de que as escolas urbanas podem ser mudadas uma de cada vez por pequenos grupos de professores e administradores empenhados e preocupados trabalhando colaborativamente com professores das faculdades de educação. Trata-se de histórias optimistas que representam as escolas urbanas como espaços abertos, onde é possível “fazer” pedagogia crítica, ou como sítios onde a “liderança transformadora” pode ser praticada. Não quero, seguramente, sugerir o contrário – que não é possível fazer a diferença no sentido de tentar transformar as escolas urbanas ou abrir um espaço para a pedagogia crítica. O espaço para um trabalho progressivo importante existe dentro das brechas das escolas urbanas e alguns modelos de reforma escolar (tais como a *Coalition of Essential Schools*) podem abrir possibilidades para a delegação de poderes para a juventude urbana e os seus professores. No entanto, o facto de que esse espaço existe não nos devia impedir de encarar determinados factos

acerca do papel contínuo do ensino urbano na reprodução de desigualdades de classe, raça, género, entre outros. A esperança é uma coisa boa e os progressistas precisam de ter cuidado no sentido de não perderem toda a fé quando confrontados com este facto das escolas urbanas. Mas se o que queremos é recuperar alguma esperança para mudar a educação urbana e conceder, verdadeiramente, poderes à juventude urbana, então precisaremos de uma esperança despida de ilusões.

Nas palavras subsequentes, pretendo explorar a base para contar um tipo de história diferente acerca da reforma da escola urbana, uma história que é menos optimista num sentido ingénuo, mas que, no entanto, não abandona a esperança na sua totalidade. A esperança é a de que uma apreciação honesta daquilo a que dou o nome de máquinas do ensino urbano possa conduzir a um novo movimento contra-hegemónico democrático na vida pública e no ensino estadunidenses, que ofereça um novo “senso comum”, um novo modo de “pensar” acerca da crise da escola urbana e lhe dar resposta. Concentro-me, particularmente, na história de um projecto de renovação educacional democrática numa escola secundária do Cincinnati, em Ohio, com o qual estive envolvido, em meados dos anos 90, como membro de um grupo de colaboradores da escola e da faculdade. O projecto, uma equipa interdisciplinar que funciona como uma escola-dentro-da-escola, era explicitamente orientado para temas progressistas relativos à delegação de poderes a alunos e professores, à aprendizagem cooperativa, a um currículo baseado num projecto, à avaliação “autêntica”, entre outros. O projecto foi apoiado pelo distrito escolar como parte de uma iniciativa de descentralização, na qual os administradores locais e equipas de professores eram encorajados a alargar os seus horizontes na reestruturação das suas escolas para o sucesso.

Embora eu queira contar a história da equipa interdisciplinar, como foi designada, sinto, no mínimo, o mesmo interesse pelo contexto dessa história, por situar o projecto dentro de diversas economias de discurso competidoras e sobrepostas, envolvidas na organização de relações de poder na escola, na comunidade, na cultura – no sentido mais amplo –, e, em última análise, no mundo. A primeira delas é um discurso progressista democrático que circulou através da *National Network for Educational Renewal* (NNER) e foi articulado, com variações, por diversos professores pertencentes à equipa interdisciplinar e por alunos e licenciados da Universidade de Miami, que estavam envolvidos no projecto. Esta foi a comunidade discursiva que procurou encontrar espaço para uma renovação educacional democrática na escola secundária. Um segundo discurso, apresentado com maior expressão num relatório do *Cincinnati Business Committee* (1991), defendeu uma inspecção significativa do sistema escolar, usando a linguagem do discurso da reforma corporativa – de padrões, responsabilidade e liderança a partir do topo, mas também de descentralização, iniciativa local e gestão local. Tudo isto estava ligado ao aumento dos níveis mínimos para aproveitamento no novo teste de aptidão ao nível das escolas secundárias, da responsabilidade do estado, e a um currículo que estava mais intimamente ligado às competências necessárias à indústria local. Todavia, um terceiro discurso e movimento, levado a cabo no Cincinnati, nos anos 90, teve um impacto significativo na equipa interdisciplinar. Era o movimento que visava submeter a juventude

urbana, particularmente os jovens de raça negra, a uma vigilância mais cerrada e a um controlo policial mais efectivo. Este discurso circulava em largos segmentos da comunidade branca de Cincinnati e entre chefes da polícia, e resultou numa série de tiros, da autoria da polícia, sobre jovens negros desarmados. Os discursos acerca da vigilância e controlo policial de indivíduos jovens, do sexo masculino e de raça negra teve, também, impacto nas escolas públicas, uma vez que era esperado que desempenhassem o seu papel, juntamente com a polícia, na gestão do “problema da juventude” na cidade.

Situar este projecto na renovação educacional democrática nestes dias equivale a contar uma história diferente, mais útil, penso eu, do que a história que é mais habitualmente contada acerca dos projectos de “investigação-acção” em escolas urbanas. As histórias de investigação-acção, como o próprio nome indica, centram-se na acção, neste caso as acções de alguns – poucos – professores e administradores de escolas locais, empenhados no seu papel, que decidem fazer as coisas de modo diferente, normalmente em colaboração com universidades próximas e a faculdade de educação. Na verdade, o projecto da equipa interdisciplinar a que me refiro neste texto foi originalmente planeado como um projecto de investigação-acção. Textos de conferências e artigos de jornal escritos acerca do projecto ilustraram-no como uma história de sucesso, ainda que um sucesso limitado. Foi dada muito pouca atenção às mais amplas economias de conhecimento e poder dentro das quais a equipa interdisciplinar foi construída e teria de continuar a operar. Ao centrar-se numa análise micro-situacional do processo de mudança na escola, ignorando largamente a história dos movimentos de reforma e discursos do distrito, não dizendo nada acerca de toda a história do “problema” da educação urbana como tem sido construído e representado na investigação académica e no discurso educacional profissional, a história manteve a sua atenção nas acções de professores e administradores locais. O efeito disto foi o de exagerar o grau de abertura das escolas urbanas ao serviço da juventude marginalizada em relação à reestruturação progressista ou democrática. Agora pretendo contar uma história diferente, embora não seguramente uma que volte ao determinismo e fatalismo do estruturalismo Marxista, nem uma que implique que não haja espaço dentro das escolas urbanas para um currículo progressivo ou uma pedagogia crítica.

É aqui que o meu interesse por um Marxismo pós-estrutural entra, embora haja pessoas que não hesitariam em ver a ideia de um Marxismo pós-estrutural como uma heresia ou um oxímoro. Em anos recentes, o debate entre pós-estruturalistas, Marxistas e teóricos críticos – obrigados, de uma forma ou de outra, perante a Escola de Frankfurt e a crítica ideológica – tornou-se numa espécie de disputa familiar entre os progressistas. Esse debate tendeu a girar em torno do conflito entre narrativas de totalidade e diferença, uma política unificadora e uma política pluralista, desmistificação e desconstrução, determinismo e indeterminismo. Em larga medida, cada uma das partes do debate construiu a sua posição negando a outra parte, por isso talvez seja melhor ver este debate dialecticamente e, acaso isso ocorra, um esforço deve ser feito, em determinada altura, para ir além do estado actual do debate, em direcção a uma nova síntese. Com toda a certeza, o velho e desacreditado modelo super-estrutural, segundo o qual toda a consciência, todo o conhecimento, pode ser lido como simplesmente uma reflexão da base, precisa de ser rejeitado e tem-no sido, em

larga medida. Ao mesmo tempo, forças económicas, mudanças e relações materiais de produção devem ser levadas a sério numa análise da situação presente da educação pública. A hegemonia ou liderança cultural é, ainda, muito mediada pelo que sucede nas salas de aula dos Estados Unidos da América pós-moderna, mesmo que essa mediação seja, hoje, mais complexa e se relacione com lutas semi-autónomas de raça, sexo, religião, entre outros. Um Marxismo pós-estrutural requer uma investigação que trace os pontos de ligação entre as relações económicas e outros conjuntos de relações de poder envolvidas na produção do que ocorre nas escolas e com que efeitos.

A minha versão do Marxismo pós-estrutural talvez se deva, sobretudo, a Antonio Gramsci, juntamente com Michel Foucault. Gramsci (1971) é o único teorista Marxista que sobreviveu ileso à “morte do Marxismo”, e isso deve-se ao facto de que Gramsci entendia a cultura como um espaço de batalha contínua, organizada ao longo de uma série de frentes sobrepostas, entre blocos políticos poderosos hegemónicos e contra-hegemónicos e visões do mundo baseadas no senso comum. Foucault, por seu turno, não era, certamente, um Marxista em nenhum sentido ortodoxo, mas o seu trabalho ajuda-nos a ver como a hegemonia é alcançada como uma concretização diária em múltiplos espaços culturais, como as escolas, através da circulação de discursos ligados a micro-tecnologias de controlo. Deste modo, Foucault ajuda a que a teoria crítica vá além do binário micro/macro, para revelar como o poder opera ao ligar-se a subjectividades e corpos humanos reais. Também se centra no papel poderoso que os discursos de instrumentalização e disciplina, intimamente ligados ao desenvolvimento do capitalismo, desempenharam na produção da verdade e na construção de relações de poder/conhecimento.

Pretendo também explorar alguns dos contributos do teorista psicanalítico Marxista pós-modernista Félix Guattari para uma teoria pós-estrutural da educação urbana. Guattari faculty um suporte útil, embora altamente abstracto, para a análise do capitalismo transnacional que é, de muitas formas, compatível tanto com Gramsci como com Foucault. Guattari (1996) define o capitalismo como a “semiotização de um certo modo de produção” (p. 233). Os sistemas de simbolização incorporam os “códigos” usados para organizar a vida quotidiana e a sintaxe através da qual o significado é feito de experiência. Códigos semióticos como “eficaz/ineficaz”, por exemplo, servem para reestruturar a vida quotidiana nas escolas urbanas ao mesmo tempo em que permitem compreender “o que se passa aqui.” Eles mobilizam processos e procedimentos de “escrita” da prática educacional ao nível local para que seja integrada dentro de estruturas de dominação mais amplas. Guattari (1996) faz a seguinte observação: “o capitalismo não procura exercer um poder despótico sobre todas as esferas da sociedade... Chega a ser crucial para a sua sobrevivência conseguir conciliar liberdades marginais, espaços relativos para a criatividade” (p. 235). O que confere ao capitalismo o seu poder especial é o facto de conseguir reordenar diferentes actividades heterogéneas e domínios da produção cultural sob um único sistema de semiotização – à semelhança da noção de senso comum hegemónico, da autoria de Gramsci. Os sistemas de semiotização são também inseparáveis daquilo que Guattari designa de “máquinas”, aquelas micro-tecnologias usadas no local de trabalho (neste caso escolas e salas de aula) como parte do processo de produção, incluindo estruturas como

agrupamento por níveis de capacidade, sistemas de planeamento e avaliação, procedimentos do exercício político, documentos curriculares, entre outros. A metáfora da máquina sugere que as escolas sejam entendidas como espaços “processuais” onde os sistemas de semiotização estão profundamente comprometidos no trabalho e re-trabalho dos corpos dos alunos e dos professores e na produção de resultados de aprendizagem. Isto é parecido com o que Foucault tem em mente em relação à ideia de que o discurso se fixa aos corpos e subjectividades humanas através de “micro-tecnologias” de poder (Foucault, 1979). Também como Foucault, Guattari vê as máquinas como mais do que forças meramente repressivas. Elas são forças produtivas envolvidas na constituição diária de vida institucional em diversas esferas. Isto significa que os progressistas precisam de contrariar as máquinas dominantes ou hegemónicas com “contra-máquinas”, tais como o ensino baseado no diálogo, a aprendizagem cooperativa, um currículo multicultural, a avaliação qualitativa e a pedagogia crítica. Nas suas diversas formas, as máquinas activam discursos e práticas de “pilotagem”, de condução e manobra de actividades de forma a que sejam expressões de sentidos comuns hegemónicos ou contra-hegemónicos.

A Equipa Interdisciplinar e o Discurso Democrático da Renovação Escolar

A Escola Secundária Central, nome pelo qual a designarei, é uma escola secundária de grande dimensão no Cincinnati, com mais de 100 professores e cerca de 1.200 alunos matriculados em meados da década de 90. Na altura em que este estudo foi levado a cabo, aproximadamente 84 por cento dos alunos eram Afro-Americanos oriundos de meios pobres ou de famílias pertencentes às classes trabalhadoras mais baixas. A restante percentagem era constituída por juventude oriunda de Appalachia. 55 por cento dos alunos provinham de famílias com rendimentos abaixo do limiar da pobreza. Dentre os alunos recém entrados no nono ano, era esperado que aproximadamente metade voltasse à escola no Outono seguinte e que dois terços deste universo acabassem o liceu – cerca de metade de uma turma de caloiros, formada no início do ano. Cerca de 20 por cento dos alunos seguiram para o ensino superior de alguma maneira, embora muitos tenham afirmado que não se sentiam preparados para a universidade. Uma vez que o currículo foi reorientado no sentido da aquisição das competências e conhecimentos testados no exame de proficiência do ensino secundário, elaborado ao nível do Estado, nos anos 90, as taxas de desistência, os índices de assiduidade e as taxas de retenção continuaram a aumentar e os índices de aproveitamento estagnaram.

É dentro deste contexto que, na Primavera de 1994, o superintendente enviou um pedido a todos os reitores das Escolas Secundárias para se submeterem a propostas para projectos-piloto centrados na reestruturação escolar. O superintendente estava particularmente interessado em explorar projectos de escola-dentro-da-escola que contrariassem o carácter impessoal e burocrático e a dimensão grande da maioria das escolas secundárias da cidade. A administração central disse que queria promover a iniciativa e a inovação nas escolas locais, bem como a competição no seio de diversas

escolas no sentido de desenvolver desenhos para a reestruturação. Apenas as melhores propostas estavam destinadas a receber fundos do distrito. O reitor da Escola Secundária Central via o “pedido” de propostas do gabinete central como algo mais do que isso. O superintendente queria planos relativos à forma como a escola seria reestruturada para aumentar as notas dos testes; a ameaça era a de que se tais planos não surgissem rapidamente, o trabalho do reitor ficaria em risco. Neste momento, tudo o que estava a ser requerido era uma proposta para um projecto-piloto em reestruturação, com a duração de um ano, que poderia ser renovado por mais um ano. Do ponto de vista do reitor, isto também oferecia uma oportunidade para que alguns professores “parassem de me azucrinar o juízo”, como me foi dito por ele, numa das nossas quatro conversas regulares e informais. Um grupo de professores com uma mente progressista tinha andado a pressioná-lo para que deixasse os seus elementos levarem a cabo um ensino em equipa e desenvolverem um currículo interdisciplinar e baseado num projecto. Consequentemente, pediu a este grupo de professores que se reunisse com ele e elaborassem um plano para uma proposta de escola-dentro-da-escola. À sua maneira, também se sentia atraído pelas abordagens progressistas do ensino, mas estava preocupado com o facto de que tinham de provar que eram capazes de “dar conta do recado”. Então, isto podia funcionar como um teste.

No decurso do ano académico seguinte, encontrei-me com o grupo de professores todas as sextas-feiras, à tarde, depois das aulas, num café local, para formular uma proposta e planearmos o que poderíamos vir a fazer caso a proposta fosse subsidiada. Decidimos que a proposta devia “dar-lhes o que eles queriam” e devíamos usar a linguagem que eles queriam ouvir – o que equivale a dizer referência frequente a resultados medíveis e índices de aproveitamento. Por oposição, o diálogo entre nós centrava-se muito na questão de como os professores podiam usar o projecto para adquirirem alguma liberdade e controlo sobre o seu próprio trabalho e ensinarem do modo que eles queriam ensinar. A equipa interdisciplinar começou a trabalhar no Outono de 1995 com um grupo heterogéneo de 160 alunos do nono ano, com alunos pertencentes ao ensino especial incluídos. Dos professores faziam parte várias mulheres e um homem – o professor de estudos sociais. Apenas a professora de economia nacional era Afro-Americana. Os restantes professores eram brancos. A equipa tinha um professor para cada uma das disciplinas centrais (matemática, ciências, Inglês e estudos sociais), um professor do ensino especial que andava pelas turmas e servia como líder da equipa e três professores de economia nacional, responsáveis pelos créditos opcionais do programa. A equipa interdisciplinar estava sedeadada numa ala abandonada do edifício. Até há pouco tempo, a ala estava destinada a programas de educação vocacional; mas como estes programas tinham sido eliminados num corte orçamental recente, por não justificarem o custo, a escola ficou, subitamente, com uma ala vazia. Contudo, era uma ala definida para separar alunos vocacionais dos alunos “normais”, uma ala separada do resto da escola por várias portas e uma escadaria. Então, desde o início, a equipa interdisciplinar estava colocada na margem – como que fora do que era normal e “habitual”. Como tal, assumiria o estatuto de “Os outros” na escola. Ao mesmo tempo, o facto de a equipa interdisciplinar ocupar um espaço à parte parecia agradar os professores da equipa. Na realidade, este espaço no exterior é, precisamente, o que eles

queriam, um espaço o menos corrompido possível pelo discurso e prática dominantes na escola. Os professores também tinham esperança que este espaço à parte fosse bom para os seus alunos uma vez que os encorajaria a criar laços comunitários à parte das “más” influências do resto da escola. Este distanciamento constituía, então, parte do trabalho de identidade dos professores e dos alunos ligados à equipa interdisciplinar.

Várias comunicações sobre o projecto foram apresentadas em conferências académicas durante os primeiros dois anos, e estas comunicações ilustravam o trabalho da equipa interdisciplinar como um projecto que visava “fazer” renovação educacional democrática nas escolas urbanas (ver Henke, Lokon, Carlson e Kruezmman, 1996). Eu, juntamente com dois dos professores da equipa que também eram doutorandos na universidade, fomos os primeiros autores destas comunicações e, em certo sentido, elas foram elaboradas, uma vez mais, para “lhes dizer o que eles queriam ouvir”, ou seja, uma história otimista. Neste caso, “eles” eram o NNER, que estava interessado em estudos de caso acerca da mudança em escolas urbanas parceiras, e também a comunidade de “investigação-acção” nas conferências educacionais. O projecto foi apresentado como tendo surgido de uma “conversa” entre professores, administradores e faculdade e como sendo um projecto que aderiria, tanto quanto possível, aos ideais do diálogo democrático, em que todas as vozes são ouvidas e todas as diferenças são respeitadas, mas através do qual a conversa conduz a uma “visão comum” da educação. O título de uma das comunicações era “Conversa para a igualdade”. Neste caso, a conversa era entendida como sendo acerca da questão da igualdade em termos de percurso escolar e da adopção de uma abordagem que visava a inclusão total de alunos do ensino especial. Presente em todas as comunicações estava uma semiótica de mudança, o emprego de uma linguagem ligada a uma micro-tecnologia de mudança. Então o projecto foi representado como um produto inacabado, em desenvolvimento; e os professores foram representados como “profissionais reflexivos”, continuamente envolvidos na investigação de forma a tornar a sua prática mais efectiva (Schon, 1986; Zeichner, 1994). Pode, então, num certo sentido, dizer-se que os progressistas e o capitalismo transnacional partilham uma valorização comum da mudança, um sentido partilhado de que o sistema tem de ser reestruturado; embora ambos dêem respostas substancialmente diferentes.

A semiotização da equipa interdisciplinar como um projecto em renovação educacional democrática tinha como propósito promover uma “colaboração” mais próxima entre a universidade e as escolas públicas no sentido de dar resposta à crise da escola urbana, de construir uma ponte para o binário teoria/prática em educação. Contudo, o discurso progressista não teve um percurso muito estável nem teve um alcance muito longo ao longo das fronteiras entre o mundo universitário e o “mundo real” da escola pública. A linguagem progressista democrática nunca se estabeleceu, realmente, como um discurso viável na vida quotidiana da escola secundária, mesmo no seio da equipa interdisciplinar. Foi, para todos os intentos e propósitos, um discurso trazido da universidade para a escola pública; e enquanto foi alvo de uso geral no universo da última, a sua aceitação foi sempre muito limitada e circunscrita. Ao mesmo tempo em que o discurso progressista democrático era crítico e potencialmente transformativo, não explicava, adequadamente, as forças que se

intrometem na “feitura” de educação democrática, neste sentido, nas escolas públicas de hoje. Era usado para contar uma história demasiado otimista e que ignorava, completamente, a máquina semiótica mais poderosa na elaboração da reforma da escola urbana, em Cincinnati, nos anos 90, e que tinha as suas raízes em solo corporativo.

Os professores interdisciplinares mantinham, entre eles, uma noção de que estavam a controlar os seus próprios destinos e acreditavam, genuinamente, que os ideais progressistas que eles adoptavam tinham importância. Por conseguinte, durante o primeiro ano do projecto eles estavam relativamente contentes com o que estavam a fazer e, como professores, sentiam que lhes haviam sido delegados poderes. Também começaram a valorizar o quão necessário é aos professores a associação com outros professores; e a equipa interdisciplinar proporcionou-lhes isso, pela primeira vez nas suas vidas profissionais. Também os alunos identificavam a noção de comunidade como a principal característica da equipa interdisciplinar, juntamente com o facto de nela existirem professores preocupados. Mas, para os professores, este sentido de preocupação e este trabalho em comunidade teve um preço. As suas semanas de trabalho tinham-se intensificado drasticamente. Os professores da equipa, agora, não só eram responsáveis por muitas das actividades rotineiras que os administradores costumavam coordenar, como tinham constantes reuniões antes da escola, depois da escola e durante as pausas para almoço, para falarem acerca do que estava a acontecer naquele dia ou semana e para planearem e avaliarem actividades baseadas em projectos, destinadas aos alunos. Estes projectos incluíam: a criação do seu próprio território, com uma constituição e declaração de direitos, a aferição das necessidades dos sem-abrigo nos seus bairros e a avaliação do conteúdo nutricional da comida servida na cafetaria da escola. O planeamento, a monitorização e a avaliação dos projectos “roubou” imenso tempo aos professores; apesar de terem sentido que o trabalho extra merecia a pena e tenham experimentado o “stress” de estarem, subitamente, encarregues de criarem um currículo, de traçarem os seus próprios destinos. Acrescido a tudo isto, os professores assumiam a responsabilidade de chamar, regularmente, os pais ou os tutores para lhes dizerem alguma coisa de “positivo” acerca do desempenho dos seus filhos e para conseguirem o seu apoio aquando da ocorrência de problemas disciplinares. Normalmente, os professores chegavam todas as manhãs às 7 horas e raramente saíam antes das 5 da tarde, pelo menos durante o primeiro ano. Na verdade, eles concordavam com a extensão das suas horas de trabalho, sem qualquer tipo de pagamento extra.

No final do primeiro ano do projecto, em larga medida por causa do entusiasmo e trabalho duro dos professores e do crescente sentido de comunidade no seio dos alunos, a equipa conseguiu reunir informação quantitativa para provar que se estava a tornar eficaz. Um pouco mais de metade dos alunos da equipa interdisciplinar tinha passado a todas as suas disciplinas específicas (matemática, Inglês, estudos sociais e ciências), circunstância diferente da verificada nos restantes alunos do nono ano, cuja taxa de aproveitamento se situou nos 34%. Em relação aos alunos da equipa interdisciplinar, estimava-se a percentagem de 85% no respeitante à assiduidade diária, ao passo que na restante escola a percentagem se situava nos 78%. Aproximadamente 36% dos alunos da equipa

interdisciplinar obtiveram a reprovação a uma ou mais disciplinas, durante o ano, enquanto a média escolar rondava os 52%. As notas dos testes não tinham, contudo, subido. Mas pelo menos não eram piores do que as obtidas pelos alunos “normais”. Isto equivalia a dizer que a equipa interdisciplinar teve, sob o ponto de vista do distrito, um sucesso limitado; no entanto, decidiu continuar a apoiar o projecto, sob a condição de que a equipa canalizasse mais as suas energias no sentido de subir as notas dos testes de proficiência. No decurso do segundo ano do projecto, o meu envolvimento começou, lentamente, a diminuir e um dos professores mais progressistas da equipa abandonou-a de forma a dedicar-se a tempo inteiro aos seus estudos de doutoramento. Uma outra voz crítica, uma doutoranda que tinha como tema da dissertação que estava a elaborar a construção do sentido de comunidade na equipa, também começou envolver-se menos. À medida que as pressões no sentido de subir as notas se intensificavam, muitas das tecnologias pedagógicas baseadas num projecto começaram a ser substituídas por outras tecnologias, incluindo o guia de estudo para o teste de proficiência, elaborado pelo estado, com fichas de trabalho. Muitos dos compromissos em relação à construção de uma comunidade e aproximação entre alunos e professores continuaram no segundo ano. Mas estes não encontravam grande apoio nas tecnologias “individualizadoras” da submissão a exames. Finalmente, o sistema semiótico estandardizado de avaliação por intermédio de testes estava associado a uma sintaxe de pragmatismo diminuto que encorajava os professores a reflectirem sobre o seu modo de ensinar exclusivamente em termos imediatos e em termos de um racionalidade meio-fim, associada à ideia de um ensino que visa preparar o aluno para o teste.

Para avaliar algumas das forças trazidas a lume na equipa interdisciplinar, pretendo, agora, voltar a uma análise do contexto do projecto de renovação e, mais especificamente, do contexto estabelecido pelo sistema de semiotização da liderança corporativa CEO na cidade, que pode ser ligada à semiótica do capitalismo transnacional. Vistas as coisas de um ponto de vista muito verdadeiro, a equipa interdisciplinar foi apanhada numa teia de relações de poder que se estendem por todo o mundo e as máquinas e micro-tecnologias que a equipa foi usando cada vez mais com o fito de produzir “informação” foram ligadas a um Sistema de Gestão de Informação (SGI) mandatado e mantido pelo estado, na internet.

O Discurso Corporativo e Estatal da Reforma

Os interesses e ideologias corporativos desempenharam um papel decisivo na definição da reforma escolar ao longo do passado século. Mas foi apenas nas últimas décadas que os interesses ligados ao negócio – agora indissociáveis do capitalismo transnacional e da reestruturação da economia global e da força do trabalho – se tornaram hegemónicos, no sentido lato da palavra, na educação pública. Podemos dizer que a época da nova hegemonia do Estado corporativo no ensino público se iniciou, oficialmente, com a publicação do relatório da *National Commission on Excellence in Education*, sob a administração Reagan, intitulado *A Nation at Risk*¹ (1983). Esse relatório introduziu uma nova linguagem de reforma educacional, um novo conjunto de códigos semióticos

(excelência, responsabilidade, padrões, competição global, recompensa por mérito, entre outros) usados para fabricar determinadas “verdades” acerca do que as escolas públicas tinham de errado e do modo como estes erros poderiam ser solucionados. Tudo isto estava ligado a um racional explicitamente económico para a reforma escolar. Era suposto que as escolas públicas criassem uma força de trabalho nova e mais competitiva, estabelecendo critérios mais elevados em termos de admissão e também em relação aos trabalhadores licenciados. O relatório alertava, com alarmismo, para o facto de que se as escolas públicas não se reestruturassem com base neste discurso de “excelência”, a proeminência militar e económica da nação estaria em risco. Desde então, o ensino público sustentou diferentes ondas de reforma, elaboradas com o propósito de aproximar as escolas da visão mundial e dos interesses do capitalismo transnacional, reestruturando-as de modos que sejam economicamente funcionais e ideologicamente compatíveis. Segundo Guattari (1996), as máquinas do capitalismo transnacional puseram em marcha a “permanente reestruturação” de tudo. Para usar o título do livro de Marshall Berman (1983), “all that is solid melts into air”². Todas as relações e instituições estabelecidas são continuamente revistas, reformuladas e reorganizadas; e tudo o que é novo se torna obsoleto no contexto da acção constante para tornar o sistema mais produtivo e ultrapassar tendências de crise persistentes. Este projecto em renovação educacional democrática esteve ainda ligado a outro ciclo de reestruturação escolar nas escolas públicas de Cincinnati e o seu veio e foi; embora tenha deixado um rastro atrás de si.

Não será exagerado afirmar que as Escolas Públicas de Cincinnati tiveram, na verdade, o seu “controlo” assumido, no início dos anos noventa, pela comunidade empresarial da cidade. Certamente, o termo “apoderamento” foi frequentemente usado na imprensa e nas escolas por aquela altura. Os líderes corporativos entraram em cena porque, segundo o seu ponto de vista, o sistema escolar estava a ser mal gerido. Os anos 80 tinham sido tempos de conflito intenso no seio do conselho escolar local e mesmo da administração central e as reuniões do conselho escolar eram, não raras vezes, controversas, com pais e grupos defensores da comunidade a encherem os corredores. Para as elites corporativas da cidade isto foi interpretado como um sinal de que ninguém estava à frente das coisas e de que as decisões estavam a ser politizadas de uma maneira que não era “produtiva”. Além disso, a estrutura burocrática do sistema e uma união poderosa de professores inibiram o poder do superintendente. Os líderes corporativos eram representados, na sua acção para reformar as escolas, pela *Cincinnati Business Commission* (CBC), sob a liderança de Clement Buenger, Presidente da Direcção do *FifthThird Bank*, um dos novos bancos globais com sedes em Cincinnati. No final dos anos 80, a CBC pressionou o conselho escolar para que este a autorizasse a levar a cabo um estudo das escolas. Quando a Comissão Buenger, como era chamada, publicou o seu relatório no Outono de 1991, a CBC pediu ao conselho escolar que actuasse segundo as suas recomendações e que seleccionasse um novo superintendente para se encarregar da realização das reformas necessárias. O superintendente subsequentemente seleccionado pelo conselho foi escolhido a dedo pela CBC e comprometeu-se a seguir a sua visão de reorganização.

O relatório da Comissão Buenger começava por afirmar que muitas das coisas erradas nas escolas da cidade, incluindo problemas de escassez de realizações concretas e falta de apoio público, eram atribuíveis a conflitos que estavam a politizar as tomadas de decisão. O sinal mais visível de má gestão e ineficácia foi, segundo o relatório, o conflito entre a união dos professores, os administradores e o conselho escolar. Como resultado, o relatório concluiu que “ninguém está verdadeiramente à frente das escolas públicas de Cincinnati” e que os conflitos e desacordos “atrasam a tomada de decisões”. Além disso, directores e professores nas escolas recebem “mensagens contraditórias acerca da direcção geral e prioridades específicas”. O relatório representou os conflitos internos entre os líderes escolares como desencadeando em disputas públicas, que, supostamente, vieram a debilitar a confiança pública. Para rectificar estes problemas, o relatório apelou à consolidação do poder num superintendente forte e do tipo CEO, cuja autoridade não mais seja minada por um contrato de trabalho que limita a “flexibilidade operacional”. O modelo CEO de superintendência foi defendido como sendo apropriado “uma vez que o emprego exige responsabilidades comparáveis à gestão de um grande negócio”. O relatório apelava para que o superintendente fosse apoiado por “pessoas talentosas e qualificadas com experiência sólida na área dos negócios”, pessoas que mantêm o enfoque no “produto” do sistema. Sistemas de pagamento como incentivos foram propostos para assegurar que o desempenho de director e professor pudesse ser “avaliado de forma justa e ligado a objectivos organizacionais gerais”. Finalmente, para simplificar a cadeia de chefia, o relatório pedia a eliminação de todo um universo de superintendentes e supervisores assistentes em diferentes áreas disciplinares, juntamente com o pessoal ligado ao desenvolvimento curricular.

O relatório da Comissão Buenger dizia pouco acerca do currículo, embora defendesse que fosse retirada ênfase ao programa de educação vocacional extensiva do sistema, uma vez que se dedicava a preparar os jovens para a “aquisição de competências que são cada vez mais obsoletas no contexto do mercado actual, norteado pela tecnologia”. Mas aquilo que o relatório não dizia acerca do currículo era, talvez, mais importante. Dele não constava nada que dissesse respeito à preparação de mais jovens de Cincinnati para a universidade. Em vez disso, tinha esperança de que os jovens de Cincinnati pudessem ir ao encontro dos padrões elevados associados à passagem no teste de proficiência do ensino secundário, elaborado ao nível do estado, que (o relatório também não menciona) estava ligado a um nível de proficiência de nono grau e às necessidades básicas à entrada no mundo do trabalho. Com o relatório da Comissão Buenger, a cidade praticamente abandonou os seus programas e os poucos alunos pré-universitários foram matriculados, sobretudo, em escolas magnete. Ao centrar-se num currículo de competências básicas, com mais formação tecnológica, o relatório, na sua essência, estabeleceu uma ligação entre as escolas da cidade e o sector de serviços da economia, que se encontrava em expansão.

O relatório também estabelece um elo entre o currículo e o que Roland Barthes (1957) chamou de “quantificação da qualidade” (pp. 153-153). Para Barthes, uma das formas como os sistemas semióticos burgueses funcionam é através da redução de todas as discussões em torno da qualidade a um indicador quantificável. Como resultado, questões

inerentemente políticas são reduzidas a questões técnicas, administrativas, questões para serem respondidas com referência a números. Assim, para a Comissão Buenger, era suposto que o “sucesso” (para alunos, professores e administradores) estivesse muito mais ligado à “responsabilidade individual em relação ao progresso académico”, definido em termos de resultados quantificáveis. Os objectivos para melhorar a “produtividade educacional” deviam ser estabelecidos através de sistemas de “gestão por objectivos”, nos quais há um “claro enfoque em objectivos organizacionais acordados”. Uma vez estabelecido este “limite mínimo”, aos administradores locais e professores podiam, segundo o relatório, “ser dados os incentivos – e a responsabilidade – de levar a cabo um desempenho educacional superior”. Podia “ser-lhes delegado o poder de tomar decisões respeitantes ao funcionamento das suas escolas”. Podia ser-lhes dada a liberdade para pensarem de forma criativa e proporem diferentes abordagens que fossem ao encontro dos objectivos do sistema. O apoio dado pelo relatório à descentralização para escolas locais e o encorajamento no sentido de trilhar diferentes caminhos em direcção à reorganização, foram reforçados através do uso de algumas palavras de John Milton, ligadas ao “centro de troca de ideias”. Onde há muito desejo de aprender, haverá necessariamente muita discussão, muita escrita, muitas opiniões; pois a opinião nas boas pessoas não é senão conhecimento em acção.

Então, supostamente, as ideias para a reforma escolar deviam ser testadas no centro de troca de ideias para ver quais sobreviveriam e seriam, por conseguinte, e por definição, “melhores”. As escolas com êxito – aquelas que desenvolvessem meios efectivos e eficientes de aumentar os índices de aproveitamento dos alunos – seriam recompensadas pelo distrito e àquelas escolas que falhassem ser-lhes-ia posto um fim. Como mencionei anteriormente, a contradição nesta semiotização da reforma da escola urbana consiste no seguinte: ao especificar o “limite mínimo” quantitativo, a única verdadeira opção que os directores e professores das escolas locais tinham era entre vários modelos de reorganização, arquitectados para aumentar as notas dos testes.

Finalmente, o relatório da Comissão Buenger pedia a criação de um “sistema de gestão de informação” desenvolvido para o distrito escolar, que integraria software elaborado na escola com CPUs centrais. Ainda segundo o relatório, cada escola precisaria também de “um sistema mecanizado de base de dados com informações dos alunos” ligado a outras escolas e aos novos ficheiros SGI do Estado. Os dados e os computadores forneceriam o tipo de “controlo de qualidade” necessário à tomada de decisões de gestão importantes. Ao longo dos anos noventa, quando este sistema de gestão de informação foi posto em marcha, as escolas locais foram-se tornando, progressivamente, centros de processamento de dados, e as máquinas e micro-tecnologias de recolha, processamento e avaliação de dados relativos aos feitos dos alunos tornou-se mais importante do que nunca na vida quotidiana da equipa interdisciplinar da Escola Secundária Central. Ao mesmo tempo, o Departamento de Educação (DE) estabelecia o seu próprio SGI. O sistema do estado era representado ao público como um meio de prestação de contas da escola aos pais. Por exemplo, uma dissertação acerca do SGI, que apareceu recentemente no site do DE, intitulado *Improving Education with Business Intelligence*, fazia menção ao facto de que um pai poderia, com

um simples clique, ter acesso às seguintes informações: quanto é que cada distrito escolar gasta por aluno cada ano, os níveis de assiduidade dos alunos, o número de matrículas, as taxas de formatura e os resultados dos testes de proficiência. Outro clique permite ao pai o acesso a dados de uma determinada escola. Como consumidores educacionais, os pais podem, deste modo, e presumivelmente, tomar decisões acertadas em relação ao local onde querem que os seus filhos sejam instruídos. É evidente que a maioria dos pais do centro urbano não têm a opção aqui presumida, mesmo se os pais da classe média puderem. Mais importante é o facto de que o SGI é representado, na dissertação, como uma “ferramenta” que os administradores podem usar para tomar decisões importantes e responder a questões importantes, tais como: “Porque é que os alunos lêem melhor nesta escola? Porque é que continua a haver desistências nesta escola?” O acesso rápido e fácil à informação do SGI promete deixar-nos “chegar ao fundo” destas questões tão problemáticas. A quantificação da qualidade é aqui representada como a resposta para todas as questões educacionais e como um guia que nos diz como actuar.

No seio da equipa interdisciplinar, a pressão no sentido de produzir mais dados e dedicar mais tempo ao procedimento e análise de dados teve o efeito de intensificar o trabalho dos professores e retirar-lhe o significado e o sentido compensatório. Se o tempo dispendido na produção e processamento de dados não fosse tempo retirado do exercício da docência, teria de se transformar em tempo a adicionar ao período de leccionação. A produção de dados também representava uma deslocação de objectivos na medida em que desviou a atenção dos professores de um diálogo mais significativo acerca do currículo e da pedagogia e resultou num uso maior de tecnologias baseadas em competências e num currículo individualizado que alienavam os alunos. Consequentemente, enquanto os discursos corporativos e estatais acerca da reforma da escola urbana foram bem sucedidos na reestruturação do sistema, as crises respeitantes ao aproveitamento nas escolas da cidade persistiram. A crise tinha mesmo piorado ao longo da década, à medida que a economia local continuava a ser reestruturada, os níveis de pobreza aumentavam e os conflitos raciais na cidade se tornavam mais visíveis. Pretendo, agora, situar a equipa interdisciplinar neste contexto racial e de classes e explicar como foi afectada por um novo discurso hegemónico sobre o “problema da juventude” na cidade.

O “Problema da Juventude” e as Micro-Tecnologias de Vigilância e Policiamento

Em Cincinnati, como na maioria dos distritos escolares urbanos ao serviço de um número elevado de jovens marginalizados por questões de classe, raça e/ou etnia, os discursos acerca do “problema da juventude”, historicamente, desempenharam um papel de importância fulcral na modificação da política e prática educacionais. O que constituiu novidade nos anos 90 foi o desenvolvimento de relações de trabalho muito mais próximas entre a polícia, o tribunal de menores e as escolas públicas como elementos do que Foucault (1979) chamou de “poder disciplinar”. As raízes deste poder disciplinar podem ser

remontadas às salas de reuniões corporativas da cidade, mas também aos medos que os indivíduos brancos, de classe média, manifestavam em relação ao centro urbano e escuro da cidade, visto como uma “zona de perigo” – um medo que andava num duplo sentido entre os media e a comunidade branca (ver McCarthy, 1998). Este medo desempenhou um papel significativo no declínio geral da comunidade empresarial da baixa da cidade, no decurso dos anos 90. O problema consistia, sob o ponto de vista dos líderes empresariais, no facto de alguns jovens cultivarem o ócio na baixa da cidade e, supostamente, afugentarem os clientes. Quando actos de vandalismo e lutas ocorriam de facto, a imprensa não hesitava em falar de “animais selvagens”. As tensões entre a polícia e a juventude negra aumentaram e este ambiente carregado foi reforçado por uma série de tiroteios da polícia sobre jovens negros desarmados. O resultado foi uma visibilidade acentuada da polícia nas ruas do centro da cidade, o recolher obrigatório para os jovens com idade abaixo dos dezoito anos numa determinada hora da noite e o reforço de uma lei do ócio, definida para impedir os jovens de “se passearem” pela baixa da cidade.

Se há um acontecimento catalítico associado à articulação de um novo discurso sobre o “problema da juventude” na cidade, nos anos 90, foi a prisão e a agressão física por parte da polícia a um jovem Afro-Americano de dezoito anos, gravada em vídeo, por este praticar o ócio e resistir à prisão na baixa da cidade – um jovem que por acaso era aluno na Escola Secundária Central, embora não um aluno da equipa interdisciplinar. O jovem, juntamente com mais 50 alunos, estava à espera de um autocarro escolar; e, enquanto esperavam, passeavam-se pelas esquinas de ruas próximas. Uma empregada de escritório queixou-se à polícia de que os jovens estavam a bloquear a entrada para o edifício onde trabalhava. Mas o que “bloquear” significava exactamente nunca ficou claro. Quando a polícia chegou e pediu aos alunos que voltassem para a paragem de autocarro e esperassem lá, um dos jovens recusou-se a sair e foi preso. Foi nesta altura que a rixa começou, sendo captada em vídeo por um repórter de uma televisão local que por acaso estava naquela zona. Nas semanas que se seguiram à agressão e prisão, a cassette seria mostrada vezes sem conta nos blocos noticiários da televisão local e analisada imagem a imagem. Surgiram, na comunidade, duas interpretações diferentes da agressão e da prisão (ver Henke, 2003). Na imprensa “negra”, a cassette foi comparada ao espancamento de Rodney King, videogravada em Los Angeles; e foi representada como parte de um longo legado de brutalidade policial sobre os negros na cidade. No entanto, no seio da comunidade branca e nos meios de comunicação da cidade, a visão da cassette era substancialmente diferente. Numa série de reportagens “aprofundadas” acerca da agressão registada em vídeo, os principais jornais da cidade contavam uma história previsível, que enfatizava a importância de uma supervisão mais próxima da juventude a todas as horas, por parte de adultos responsáveis, incluindo uma relação de trabalho mais próxima entre as escolas e a polícia para assegurar que os jovens não deixam de ser supervisionados. A não supervisão da juventude urbana é uma espécie de convite ao sarilho.

No entanto, ao prender o aluno da Escola Secundária Central, a polícia e as escolas públicas também fizeram um convite ao sarilho. Na Escola Secundária Central, os alunos reagiram à prisão de um dos seus colegas com a organização de um protesto. O grupo de

alunos *ad hoc* que organizaram o protesto pediram à administração o cancelamento das aulas da parte da tarde para que os alunos se pudessem juntar no pátio da escola em sinal de apoio ao seu colega. Quando a administração declinou este pedido, o grupo pediu aos alunos para organizarem o abandono das salas de aula; e a maioria fê-lo. Subitamente, a reunião de alunos transformou-se num protesto contra os administradores escolares e a polícia – que juntos representavam o “inimigo”. A imagem de um eixo de poder escola/polícia foi reforçado quando a polícia apareceu para manter tudo sob vigilância e assegurar que não havia distúrbios, embora o efeito possa, de facto, ter sido o de precipitar distúrbios. A prisão de vários alunos por vandalismo e conduta desordeira só veio confirmar a crença no seio dos alunos de que a escola e a polícia estavam a trabalhar em conjunto. Também serviu de confirmação para a administração da escola e para o Gabinete Central que eram necessárias tácticas mais duras para a manutenção da ordem. Quando visitei a escola durante este período, via quase sempre um ou mais carros de polícia estacionados no exterior. A intensificação de um discurso disciplinar também foi visível no número crescente de manifestações do “código vermelho” cada semana. Um alarme forte e estridente disparava na escola, pondo o fim a todas as conversas e aulas. Isto era um sinal para os professores fecharem as portas das suas salas enquanto os seguranças se movimentavam pelos corredores – tudo isto para reunir os alunos que estivessem a faltar às aulas ou a passear-se nas escadas e corredores. O número de suspensões e outros procedimentos disciplinares também aumentou com as tensões crescentes na escola.

Enquanto administradores e professores na Escola Secundária Central de uma forma geral apoiavam a disciplina e esforços no sentido do restabelecimento da ordem e controlo nas salas de aula e nos corredores, a maioria também encarava isto mais como uma solução dos problemas a curto prazo do que a longo prazo. Alguns chegavam a reconhecer que as tácticas da lei e da ordem podiam ter o efeito ricochete e criar um ciclo vicioso de controlo – precisamente aquilo que parecia estar a acontecer. O director uma vez confidenciou-me: “Não gosto de fazer o papel de polícia. Não foi essa a razão pela qual vim para essa profissão. Tem de haver outra solução.” Nesta atmosfera, a equipa interdisciplinar parecia dar a esperança de uma outra solução e o director e a administração central começaram a pensar seriamente na reorganização da escola, dividindo-a numa série de equipas interdisciplinares semi-autónomas. Por altura da Primavera do segundo ano do projecto da equipa interdisciplinar, o director tinha decidido: “Penso que temos de seguir esse rumo o mais depressa possível.” Com isto referia-se ao rumo em direcção a uma forma de disciplina mais personalizada, que fixasse os alunos numa comunidade efectiva, uma comunidade que contrariasse a impessoalidade que perpassava o campus da escola secundária. Isto pode ser tomado como uma indicação de que as formas progressistas de reorganização podem ter um impacto no sistema, mesmo num que seja organizado segundo uma avaliação de elevada exigência e a disciplinarização dos alunos. Mas se é suposto interpretar isto como um sinal de esperança, deve ser uma esperança limitada, pois mesmo no seio da equipa interdisciplinar, a resistência dos alunos e os conflitos entre eles existentes foram frequentemente encarados como problemas a gerir. Os professores acreditavam que este conflito só podia ser resolvido de forma mais efectiva através da

“mediação entre pares” e outras formas e outras resoluções de conflitos mais personalizadas.

Entre os professores da equipa interdisciplinar, os professores do ensino especial e de economia nacional configuravam habitualmente os assuntos numa lógica da orientação terapêutica. As vozes destes professores tinham sido submergidas durante a fase inicial do projecto por vozes progressistas democráticas no seio da equipa. No entanto, assim que estas vozes progressistas democráticas a retirar-se da equipa no segundo ano, as vozes do ensino especial salientaram-se. As reuniões da equipa consistiam, agora, frequentemente, no planeamento de estratégias de intervenção comportamental para os alunos enquanto seres individuais, estratégias que tomavam em consideração a ligação entre rendimento escolar baixo e problemas de adaptação social e de caris familiar. Isto traduzia-se em mais telefonemas para os pais durante os intervalos dos professores para almoço. Os professores também pediam ocasionalmente aos pais para assistirem às reuniões da equipa e o ambiente em casa era sempre um tópico de discussão nessas reuniões. Embora o discurso terapêutico estivesse, em grande parte, de acordo com as crenças e orientações dos professores do ensino especial pertencentes à equipa, a sua influência foi claramente superior. Relacionava-se com a ideia expressa numa ou noutra altura pela maioria dos professores da equipa, a de que os educadores profissionais, assistentes sociais, psicólogos, entre outros, devem preencher o vazio deixado pela presumível falta de uma vida familiar e comunitária estável da juventude urbana. Um professor fez a seguinte observação: “A realidade destes miúdos é a de que têm problemas que têm de ser tratados antes de poderem aprender o que é suposto aprenderem.”

O discurso terapêutico prometia não tanto a excelência académica e padrões académicos altos como um ambiente de aprendizagem menos hostil e mais relaxado, um ambiente no qual a disciplina e o castigo eram substituídos pela integração dos alunos numa rede de relações “humanitárias”. Coloco “humanitárias” entre aspas não porque duvide do comprometimento de profissionais preocupados, mas porque o sentido humanitário se traduz demasiadas vezes numa normalização e não tanto numa libertação ou numa delegação de poderes. À medida que as tecnologias terapêuticas humanitárias ganharam poder e influência na equipa interdisciplinar, os professores foram falando menos e menos acerca da criação de expectativas académicas elevadas nos alunos. Esperavam, de facto, que eles passassem no teste de proficiência do ensino secundário, mas este era um teste de aptidões mínimas. Segundo um professor, os alunos aprenderiam a sentir-se realizados quando “chegassem às aulas sabendo que deles se esperava alguma coisa cada dia.” Tudo isto pressupunha um modelo de défice hegemónico da juventude urbana e pobre que despolitizasse e individualizasse o “problema da juventude” na cidade e “o problema de disciplina” na escola. Dado que a abordagem da equipa interdisciplinar parece ser, nestes termos, um sucesso, a administração central decidiu começar a reorganizar a Escola Secundária Central em torno de equipas de escola-dentro-da-escola e esse é o modelo reestruturador que prevalece na altura em que estas palavras foram escritas.

Conclusão

As escolas existem dentro de economias semióticas e estudá-las sem ter em conta estas economias de poder e conhecimento é como estudar um peixe fora de água. Posto isto, procurei “ver” e analisar alguma dessa água nesta narração de um projecto em renovação escolar, e reconhecer a sua força e poder na definição da paisagem da escola urbana. Ironicamente, o discurso hegemónico actual de renovação da escola urbana, que é parte dessa água, não vê esses aspectos e está envolvido na tarefa de fixar a nossa atenção nas escolas, enquanto entidades individuais, como sendo os agentes responsáveis pelos índices de aproveitamento dos alunos. Este discurso serve, deste modo, para desviar a atenção de discursos, estruturas e tecnologias de dominação e desigualdade mais amplos, que estão envolvidos na produção social do aproveitamento reduzido no seio da juventude urbana. Os projectos de “investigação-acção” que colocam o enfoque num tratamento descontextualizado e a-histórico do processo de mudança numa escola também servem para nos “cegar”. Fazem-nos pensar que as escolas são mais abertas e menos determinadas do que o que realmente são. Fazem-nos pensar que tudo o que precisamos de fazer é reestruturar o sistema transformando uma escola de cada vez. A esperança de que a mudança para uma forma de trabalho mais descentralizada e local podia abrir um espaço significativo para o trabalho democrático no seio das escolas urbanas não foi, então, concretizada.

Há, certamente, nas escolas urbanas ao serviço da juventude marginalizada social e economicamente algum espaço para o que Lois Weis e Michelle Fine (2001) chamam de “possibilidades de interrupção”, práticas que questionam o discurso da reforma tomado como garantido e interrompem, pelo menos parcialmente, o papel reprodutivo do ensino urbano. Mas o fosso entre estas “possibilidades de interrupção” e uma renovação democrática fundamental do ensino público é enorme. Onde há poder, há resistência. No entanto, para que essa resistência se torne transformativa, num sentido democrático, precisa de ser ligada a movimentos e discursos sociais “fora” da escola bem como à(s) história(s) da luta progressista na vida pública Americana. Em última análise, os progressistas precisarão de articular um poderoso e novo “senso comum” como parte do processo de forjar um novo grupo político poderoso para a renovação do ensino democrático e da vida pública. Neste processo, precisarão de desafiar as máquinas e micro-tecnologias do capitalismo transnacional, juntamente com aquelas associadas ao policiamento e vigilância da juventude urbana.

Os progressistas também precisarão de aprender a contar novos tipos de histórias acerca do que se passa nas escolas urbanas. Isto não significa que as suas histórias sejam distorções deliberadas e falsificações de acontecimentos, ou ficções que recriam a realidade. Contudo, os investigadores educacionais são contadores de histórias no sentido em que estão activamente comprometidos na “produção” de certas verdades acerca do que se passa nas escolas e noutros locais de educação, compondo os eventos segundo discursos particulares ou lentes interpretativas (Richardson, 2000). Na academia, diferentes tradições e discursos cultos permitem-nos contar diferentes tipos de histórias. Evidentemente, os

discursos são também abertos e estão em constante mudança enquanto novos contadores de histórias revêem e reescrevem narrativas mais antigas. Ocasionalmente, algo como uma nova história pode mesmo emergir deste processo. Na condição de contadores de histórias, os investigadores educacionais e os estudiosos também não podem evitar questões que têm que ver com a moral da sua história; e isto conduz a questões acerca do propósito da história. Porque é que esta história foi escrita? Que uso serve ao avançar com um conjunto particular de interesses e agendas educacionais? Como é que a história entra nas batalhas sobre o curso e direcção da educação e vida públicas? Do meu ponto de vista, é importante contar histórias que sejam honestas no sentido em que nos confrontam com as forças reais e significativas que representam, actualmente, um entrave a uma democratização significativa das escolas urbanas ao serviço dos pobres, negros, Latinos e jovens brancos.

Tais histórias podem ajudar indivíduos e grupos a desconstruírem as crenças e práticas que os mantêm numa situação de opressão e escassez de poder e a confrontarem-se com a realidade da sua situação. Actualmente, essa realidade consiste no seguinte: o capitalismo transnacional desempenha um papel crescente no estabelecimento dos sistemas semióticos para a articulação da política educacional e da prática, e as escolas públicas (particularmente as escolas públicas urbanas) estão a ser convocadas para assumirem um papel relevante na vigilância, no policiamento e na regulação da “juventude problemática”. Se não pode haver ilusões acerca do desafio que os progressistas enfrentam na reconstrução do ensino público segundo linhas mais democráticas e liberadoras, as histórias progressistas podem ser úteis à formulação de contra-narrativas e contra-movimentos que são potencialmente liberadores. A este respeito podem ajudar a recuperar a esperança e a possibilidade, enraizadas no reconhecimento de que a cultura é contestada e, por conseguinte, a aberta e não determinada. As histórias progressistas podem abrir espaço para a reflexão crítica e a acção estratégica em diversos lugares, e podem ajudar a desenvolver ligações entre diversos movimentos, alianças e eixos de luta para, pelo menos, unir os progressistas numa frente política unida estratégica (Apple, 2001; Carlson, 2003; Dimitriadis & Carlson, 2003; Giroux, 1997; McLaren, 1995; Watkins, 2001; Weis & Fine, 2001).

Para contarem estes tipos de histórias úteis, de esperança sem ilusão, os progressistas precisarão de desconstruir ainda outro daqueles binários que os limitou enquanto contadores de histórias, aquele que separa as perspectivas dos que “estão por dentro” e dos que “estão de fora”. As histórias dos que estão de fora foram contadas, mais frequentemente, por aqueles que se identificam com as fundações do ensino – com as suas ligações à sociologia, à história e à filosofia. Enquanto cientistas sociais ou no âmbito da psicologia, embora não do tipo positivista, os eruditos críticos almejam colocar o mundo da vida quotidiana ou “*lebenwelt*” sob a perspectiva de uma racionalidade imparcial e fenomenológica, uma racionalidade que “parentetize” as crenças do mundo quotidiano baseadas no senso comum e saia desse mundo de forma a que ele seja visto a uma distância crítica. O papel do intelectual, em geral, e do investigador, mais em particular, é o de cultivar a arte de se tornar um “outsider”, um “outsider” iluminado, que, presumivelmente, vê as coisas de forma mais clara e racional do que os que “estão de fora”. Como “outsiders”

em relação ao mundo escolar, os investigadores críticos geralmente interpretaram esse mundo através de uma macro-teoria do ensino. Nos anos 70 e nos anos 80 essa macro-teoria do ensino era, frequentemente, uma ou outra variação de uma teoria estrutural Marxista da reprodução económica e social (Althusser, 1971; Bowles & Gintis, 1976). Esta macro-teoria do ensino serviu como um modelo útil para interpretar o que acontecia em escolas e salas de aula em particular, para revelar como o currículo formal e o currículo oculto reproduziam ideologias e visões do mundo dominantes, e como o processo de ensino socializava os jovens no sentido das normas de trabalho do capitalismo avançado. A resistência era reconhecida nestas histórias acerca do que se passa nas escolas e nas salas de aula, mas tratava-se de uma resistência representada como largamente contida e que se auto-derrotava, como individualizada e despolitizada (Willis, 1977; McRobbie, 2000). Pretendo ser muito cuidadoso e não caracterizar estas histórias como sendo inúteis ou “falsas”. Pelo contrário, desempenharam um papel importante ao ajudar os progressistas a pensarem para além dos limites do liberalismo e a confrontarem as barreiras reais que se intrometem no caminho de uma reconstrução democrática do ensino público. Fizeram isso ao tornar claro que as escolas públicas não são sítios autónomos de acção e que existem pressões fortes no sentido de fazer as escolas servirem basicamente papéis reprodutivos. Ao mesmo tempo, as histórias dos que “estão de fora”, construídas a partir de uma macro-teoria estrutural da escola, representavam quase inevitavelmente a micro-realidade da escola como mais determinada e menos aberta do que o que realmente é. Como resultado, as histórias dos que “estão de fora” reforçam, com frequência, um cinismo relativamente às possibilidades de trabalhar para a mudança democrática nas escolas públicas.

O outro tipo de história que o binário “os que estão de fora”/“os que estão por dentro” torna possível é a história de um dos que “estão por dentro”, neste caso da faculdade de educação, colaborador, lado a lado com professores e administradores, em diferentes projectos progressistas em escolas públicas. Estas histórias são frequentemente contadas por docentes de currículo e administração, e por aqueles que trabalham na formação de professores. No decurso da última década, este tipo de história, associado aos discursos de investigação-acção e investigação colaborativa, tornou-se mais popular no ensino (Bray, 2000; Reason & Bradbury, 2001). Talvez uma das razões por detrás da popularidade das histórias dos que “estão por dentro” resida no facto de que elas reacendem a esperança de que através do trabalho colaborativo pequeno e localizado com professores e administradores empenhados, através de pequenas vitórias, uma batalha maior está a ser ganha. A popularidade dos discursos da investigação-acção e da investigação colaborativa também pode ser relacionada com o crescente interesse pelo estudo das narrativas na metodologia qualitativa, que por sua vez constitui um sinal do quanto o “velho” paradigma de investigação do investigador enquanto “outsider” está a ser desconstruído e, pelo menos em alguns casos, deixado para trás.

Na melhor das hipóteses, as histórias dos que “estão por dentro” são escritas segundo a tradição pragmática do experimentalismo reconstrutivo de Dewey. Eles abordam os professores e outros educadores como “práticos reflexivos”, profissionais dedicados à investigação de algum tipo, como reflexivos em relação à sua prática, e como empenhados

na reconstrução da sua prática à luz da sua investigação e reflexão (Schön, 1986; Zeichner, 1994). As histórias dos que “estão por dentro” fazem com que nos apercebamos de que há sempre espaço para o verdadeiro trabalho democrático nas escolas públicas e de a faculdade de educação na academia pode desempenhar um papel importante no apoio à mudança democrática através do seu trabalho nas escolas locais e com redes de professores e administradores que dão apoio. Infelizmente, as histórias da investigação-acção e da investigação colaborativa não quebram os binários reinantes na investigação qualitativa tanto quanto privilegiam a perspectiva dos que “estão por dentro”. Um dos resultados consiste no facto de que elas representam as escolas locais como sítios de produção de cultura relativamente autónomos, sítios onde é possível “fazer” renovação educacional democrática, embora contra uma resistência considerável. As histórias dos que “estão por dentro” tomam como garantida a suposição de que nada se interpõe na tarefa de levar as escolas públicas a servir os interesses públicos – e os interesses públicos são frequentemente entendidos num sentido bastante uniformizado e simplista. São histórias em que os educadores profissionais a diferentes níveis, da universidade à sala de aula, são retratados como sendo os heróis. A mudança democrática fundamental, por sua vez, é associada à delegação de poderes aos professores, ao ensino em equipa, ao ensino interdisciplinar, ao multiculturalismo, entre outros aspectos. Dado que se pode esperar que as histórias dos que “estão por dentro” possam representar (deliberada ou indeliberadamente) os desejos dos que estão envolvidos em mostrar boa cara nos seus esforços, elas acabam por dar demasiadas esperanças aos progressistas, uma esperança que é ingénua e irrealista. Servem para reforçar a suposição de que para reconstruir o ensino público apenas é necessário que os profissionais de boa vontade trabalhem juntos nas escolas por toda a América, de que o ensino público pode ser reconstruído escola a escola ou até mesmo sala a sala. Tais histórias podem fazer com que nos sintamos bem, particularmente se estivermos envolvidos em projectos colaborativos que visem a mudança nas escolas públicas. Mas como Patti Lather (1991) nos diz, devemos desconfiar das histórias bem sucedidas que contêm falsas promessas.

Como podem os progressistas contar histórias que evitem os perigos tanto das histórias dos que “estão por dentro” como dos que “estão de fora”? Como podemos contar histórias que não determinem em demasia nem em grau excessivamente baixo o que ocorre nos espaços educacionais? Qual é o papel do investigador e do intelectual educacional progressista ao atravessar as fronteiras que separam os que “estão por dentro” dos que “estão de fora”? Para começarem a responder a estas questões, os progressistas precisarão de aprender como contar histórias da praxis, histórias que dão uma esperança enraizada no que Paulo Freire (1970) designou de “incompletude” da realidade social e do “eu”, uma esperança baseada no reconhecimento de que a prática e o discurso hegemónicos actuais foram construídos a partir de uma batalha contínua e podem ser desafiados e ultrapassados. A criação de uma vida pública democrática, escreve Freire, pode ser “frustrada pela injustiça, exploração e opressão; [Mas] é afirmada pelo anseio das pessoas pela liberdade e pela justiça” (p.28).

Notas

¹ N.T. O equivalente em português será Uma Nação em Risco.

² N.T. Frase utilizada por Karl Marx no Manifesto Comunista, cujo equivalente em português será “tudo o que é sólido dissolve-se em ar”.

Referências

- Althusser, Louis. “Ideology and Ideological State Apparatuses.” In: *Lenin and Philosophy*. Londres: New Left Books, 1971.
- Apple, Michael. *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Nova Iorque: RoutledgeFalmer, 2001.
- Barthes, Roland. *Mythologies*. Nova Iorque: Farrar, Straus & Giroux, 1957.
- Berman, Marshall. *All that is Solid Melts into Air*. Nova Iorque: Simon & Schuster, 1983.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert. *Schooling in Capitalist América: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nova Iorque: Basic Books, 1976.
- Bray, John. *Collaborate Inquiry in Practice: Action, Reflection, and Making Meaning*. Nova Iorque: Sage Publications, 2000.
- Carlson, Dennis & Apple, Michael. Eds. *Power/Knowledge/Pedagogy: The Meaning of Democratic Education Unsettling Times*. Boulder, CO: Westview Press, 1988.
- Carlson, Dennis. *Teachers and Crisis: Urban School Reform and Teachers’ Work culture*. New York: Routledge, 1992.
- _____. *Leaving Safe Harbors: Toward a New Progressivism in American Education and Public Life*. Nova Iorque: RoutledgeFalmer, 2002.
- Cincinnati Business Committee. *The Cincinnati Business Committee Task Force on Public Schools: Report and Recommendations*. Cincinnati, Ohio: Cincinnati Business Committee, 1991.
- Dean, Mitchell. *Critical and Effective Histories: Foucault’s Methods and Historical Sociology*. Nova Iorque: Routledge, 1994.
- Dimitriadis, Greg & Carlson, Dennis. Eds. *Promises to Keep: Cultural Studies, Democratic Education, and Public Life*. Nova Iorque: Routledge, 2003.
- Foucault, Michel. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Alan Sheridan, trad. Nova Iorque: Vintage Books, 1979.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Nova Iorque: Seabury Press, 1970.
- Giroux, Henry. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader*. Boulder, CO: Westview Press, 1997.
- Gramsci, Antônio. *Selections from the Prison Notebooks*. Em Quintin Hoare & Geoffrey Smith, Eds., trad. Nova Iorque: International Publishers, 1971.
- Guattari, Félix. “Capitalist Systems, Structures and Processes.” Em Gary Genosko, Ed. *The Guattari Reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1996.
- Henke, Suellen. “Urban Education, Broadcast News and Multicultural Spectatorship.” Em Greg Dimitriadis & Dennis Carlson, Eds. *Promises to Keep: Cultural Studies, Democratic Education, and Public Life*. Nova Iorque: Routledge, 2003.

- Henke, Suellyn, Lokon, Elizabeth, Carlson, Dennis & Kruezmman, Bill. "A Conversation Toward Equity: A High School-University Partnership for Democratic Education Renewal." *Urban Education*. 32(5) (1998): 632-644.
- Lather, Patti. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/In the Postmodern*. Nova Iorque: Routledge, 1991.
- McCarthy, Cameron. "Danger in the Safety Zone: Notes on Race, Resentment, and the Discourse of Crime, Violence, and Suburban Security." In: Carlson, D. & Apple, M., (eds.) *Power/Knowledge/Pedagogy: The Meaning of Democratic Education in Unsettling Times*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
- McLaren, Peter. *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Nova Iorque: Routledge, 1995.
- McRobbie, Angela. *Feminism and Youth Culture*. Nova Iorque: Routledge, 2000.
- National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.
- Reason, Peter & Bradbury, Hillary. *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Nova Iorque: Sage Publications, 2001.
- Richardson, Laurel. "Skirting a Pleated Text: De-Disciplining an Academic Life." In: Elizabeth St. Pierre & Wanda S. Pillow, Eds. *Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*. Nova Iorque: Routledge, 2000.
- Schön, Donald A. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. São Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- Watkins, William. *The White Architects of Black Education*. Nova Iorque: Teachers College Press, 2001.
- Weis, Lois & Fine, Michelle. Extraordinary Conversations in Public Schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. (2001): 1-27.
- Willis, Paul. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough, RU: Saxon House, 1977.
- Zeichner, Kenneth. Conceptions of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In: Garth Harvard & Phil Hodgkinson (eds.) *Action and Reflection in Teacher Education*. Norwood NJ: Ablex Publishing, 1994.

Correspondência

Dennis Carlson é professor da Universidade de Miami, Oxford, Ohio, Estados Unidos da América
E-mail: carlsodl@muohio.edu

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização
do autor. Tradução de Manuel Alberto Vieira (Universidade do Minho).
