

Os professores procuram hoje defender o que resta do que sonharam fazer

Roger Dale é professor de Educação na Universidade de Bristol nos cursos de Política Educativa e Globalização, Educação e Sociedade, e de Educação, Sociedade e Tecnologia da Comunicação e Informação, e coordena o Programa de Doutoramento em Educação. Até 2002, foi professor de Educação na Universidade de Auckland. Antes disso, esteve envolvido, ao longo de quase vinte anos, na criação de cursos nas áreas de Sociologia da Educação e Política Educativa na Universidade Aberta. Em Auckland, conduziu, em parceria com Susan Robertson – também ela professora e investigadora da Universidade de Bristol – um estudo alargado sobre as respostas à globalização dos sistemas educativos da província de Alberta, no Canadá, Nova Zelândia, Escócia e Singapura. Esta investigação levou-o a desenvolver um maior interesse sobre a União Europeia e as questões ligadas à política educativa, que constituem actualmente a centralidade do seu trabalho. A sua actividade nestas áreas conduziu-o ao papel de Coordenador Académico da Rede Temática Erasmus da União Europeia, o GENIE (Globalização e Europeização em Educação).

É co-fundador, com Susan Robertson, da revista “Globalização, Sociedades e Educação”, cujo primeiro volume foi publicado em 2003. Em Portugal, é também colaborador permanente, desde Junho de 2002, de A PÁGINA da Educação na rubrica “Reconfigurações”. Dale esteve recentemente presente no Porto como conferencista no âmbito do ciclo “Híbridos e Imaginários”, integrado na homenagem da Universidade do Porto a Stephen Stoer, ex-investigador da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Aproveitando a ocasião, A PÁGINA entrevistou este investigador e professor e abordou ao longo da conversa temas como os sentidos da actual reconfiguração que atravessa os sistemas educativos um pouco por todo o mundo, a influência da globalização neoliberal na definição dos novos objectivos educacionais ou o papel dos professores nesta nova ordem educativa.

Em que sentido, ou sentidos, está a educação a ser actualmente reconfigurada? O quê ou quem determina esse processo?

Eu penso que a educação está hoje em dia a ser reconfigurada em múltiplas direcções e através de múltiplos agentes, mas nem tudo nesse processo é feito de cima para baixo. Há também algumas respostas que partem da base para o topo, subestimando-se a quantidade de interpretações, respostas e resistências que obedecem a esta lógica. É o caso, entre outros, do trabalho do Steve Stoer e do António Magalhães, do qual não encontro exemplos semelhantes com muita frequência. Abordando esta questão de um ponto de vista essencialmente abstracto, penso que as organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), têm a percepção de que a educação, tal como a conhecíamos na segunda metade do século XX, já não se adequa ao actual contexto e ao das próximas décadas. Isto, porque ela se baseava num determinado conjunto de pressupostos económicos e de soberania – a ideia do Estado nacional e a possibilidade de redistribuição a este nível – onde a educação desempenhava um papel central. Ora, tudo isto desapareceu. As economias deixaram de ter uma base nacional e a capacidade de redistribuição dos Estados está muito limitada pelas organizações internacionais e pelos próprios acordos com os quais os Estados se comprometem de forma voluntária. Uma boa maneira de entendermos esta conjuntura é olhando para os três cenários apresentados pela OCDE para o futuro da educação: o primeiro é a manutenção do actual status quo (descrito de tal forma que ninguém ousa querer mantê-lo); o segundo é aquilo que se designa por reescolarização; e o terceiro por desescolarização. A forma como estes três cenários são apresentados leva o leitor a perceber que alguma forma de reconfiguração se torna necessária, e, de uma maneira ou outra, somos levados na direcção da formação ao longo da vida. A existir algo que simbolize a direcção e a síntese desta reconfiguração, ela será, na minha opinião, a formação ao longo da vida, porque contém em si, pelo menos na perspectiva de organizações como a OCDE e a União Europeia, pressupostos específicos acerca daquilo que deverá constituir a essência da educação e a forma como ela necessita de ser reestruturada, passando de um processo centrado no ensino para um processo que privilegie a aprendizagem e alargando-se além de um conjunto específico de instituições. Esta nova perspectiva de formação ao longo da vida consubstancia aquilo que eu designo por uma resectorialização da educação, através da qual as fronteiras do sector educativo, tal como o conhecemos, tenderão a tornar-se mais permeáveis. No entanto, e quando encarada em termos práticos, nenhum país europeu conseguiu atingir os objectivos que foram propostos nesta área. Apesar disso, a formação ao longo da vida continua a ser o tema dominante nas políticas europeias de educação.

Que papel desempenha o processo de globalização em curso e qual o seu impacto nesta reconfiguração?

Eu julgo que há um claro entendimento por parte da União Europeia de que, a um certo nível, este sector está em competição com os Estados Unidos e num menor grau com o Japão – e, na minha opinião, estará cada vez mais com a China e com a Índia. O próximo passo será a mudança da natureza desta competição. Neste contexto, o papel da educação será o de contribuir para a competitividade, assegurando que as pessoas adquiram competências que lhes permitam actuar nesse sentido e que um pequeno número seja formado para se tornar produtor de competitividade, nomeadamente através da inovação. Por outro lado, a educação, tal como tradicionalmente se tem assumido, serve apenas, de certa forma, para suavizar as consequências deste processo, ultrapassadas senão pela formação ao longo da vida. Para colocar esta questão de uma forma extrema, o argumento é: “para sermos competitivos (e teremos de sê-lo, de uma maneira ou de outra), será necessário às pessoas adaptarem-se a diferentes empregos e dotarem-se de competências ao longo da vida”. Essa será uma responsabilidade individual. Ao Estado caberá assegurar que as pessoas não estão desempregadas por lhes faltarem essas capacidades.

Até que ponto o pensamento capitalista de cariz neoliberal pode ter alguma influência sobre os currículos

educativos?

Eu não creio que ele exerça influência directa sobre os currículos. Acredito que essa influência opere sobretudo no sentido de excluir aspectos que possam ameaçar o neoliberalismo mais do que inclui-los na agenda educativa. Desde que eles não ameacem a ordem estabelecida, o capitalismo consegue viver com eles. Historicamente, aliás, vemos que ele tem conseguido coabitar com conceitos que se opõem entre si, como a supremacia masculina e o feminismo, ou com os vários tipos de multiculturalismo. Não penso, por isso, que detalhes como o currículo importem assim tanto. O que se torna cada vez mais comum é a noção de que para dar resposta aos desafios da competitividade se torna necessário implementar um conjunto específico de competências, que podem ser concretizadas de diversas formas, não necessitam de um currículo comum. Essa concepção está bem espelhada numa série de instrumentos, dos quais o processo de Bolonha será provavelmente o caso mais elucidativo. Algumas universidades europeias, por exemplo, estabeleceram um conjunto comum de competências para o ensino da História. Certos países nunca hão de estar de acordo quanto ao conteúdo do currículo, porque terão sempre uma visão própria acerca do processo histórico. Mas podem estar de acordo relativamente às competências.

Qual é a experiência do Reino Unido nesta matéria?

No Reino Unido, a preocupação actual centra-se sobretudo na implementação de processos educativos destinados a alunos que falharam no seu percurso escolar. Porque a prática educativa comum determina uma espécie de mecanismo de selecção, através dos exames e da existência de diferentes tipos de escolas, que hierarquiza a população escolar. Através dele, apenas um por cento dos alunos terá possibilidade de ir para universidades prestigiadas como Oxford, Cambridge ou outras colocadas ao mesmo nível. A taxa de escolarização no ensino superior situa-se actualmente em torno dos 50 por cento, existindo a preocupação – genuína, eu diria –, de os restantes 50 por cento de alunos que não seguem estudos superiores estarem a ser mal servidos pela escola. E há várias tentativas e experiências que procuram mudar esta situação. Tipicamente, porém, parte-se do pressuposto de que há algo errado com as escolas. Há dez anos, tentou resolver-se este problema através do reforço da formação dos professores efectivos (headteachers); em seguida, procurou-se colocar professores extremamente carismáticos nas escolas mais problemáticas que pudessem dar a volta aos maus resultados. Ambas as tentativas falharam, pelo que actualmente a preocupação se centra sobretudo na alteração dos métodos de ensino. O que não existe, porém, é o reconhecimento de que é o sistema como um todo que produz inevitavelmente esta situação, de que as escolas são más porque se tenta fazer nelas o mesmo que se faz em escolas com melhores resultados. Porém, há miúdos de três anos em escolas da classe média que lêem melhor do que algum miúdo da classe trabalhadora alguma vez o fará... E não conseguiremos inverter esta situação tratando-os a todos por igual ou implementando soluções fáceis.

Passando para um contexto mais geral, o que é ensinado hoje em dia? Existem muitas diferenças relativamente a um passado recente no que se refere a conteúdos e a formas de ensinar?

Penso que as diferenças, a existirem, residirão essencialmente nas respostas encontradas para regulamentar o trabalho no interior dos sistemas educativos, em especial o trabalho dos professores. Por outro lado, a utilização de pontos de referência e de indicadores tem assumido uma grande importância e está a generalizar-se um pouco por todo o lado. A sua importância, a meu ver, prende-se sobretudo com a possibilidade de esses instrumentos permitirem a gestão dos professores de uma forma que não era possível no passado e que os governos sempre desejaram. Eu penso que os governos têm perfeita consciência da importância da educação, sobretudo em termos eleitorais. Mas ao mesmo tempo que têm de demonstrar que a educação está no centro das suas preocupações, eles mostram-se muito relutantes em permitir aos profissionais do sector definir o(s) seu(s) significado(s). Desde o pós-guerra e ao longo de mais de 30 anos, o Sindicato Nacional de Professores do Reino Unido foi um dos agentes com maior influência na definição das políticas educativas. Mas deixou de sê-lo, e actualmente ele já não consegue sequer negociar os próprios salários dos professores. Houve uma grande mudança nas últimas décadas, na minha opinião deliberada, no sentido de estes instrumentos, entre outros, serem usados para controlar os professores. E existem duas maneiras através das quais eles funcionam: uma maior avaliação dos objectivos previamente definidos através dos quais somos julgados e uma mudança dos conteúdos desses próprios testes, também eles direccionados para as competências, especialmente através do PISA (Programme for International Student Assessment).

Qual é a importância de instrumentos de avaliação como o PISA no contexto a que acabou de fazer referência?

A sua importância é muito significativa, sobretudo se virmos nele um primeiro passo de um movimento em direcção a uma educação globalizada. Porque, de forma muito inteligente – não sei se intencionalmente, mas o resultado é muito eficaz –, o PISA não avalia conteúdos mas sim competências. E isso significa que não importa os conteúdos que se ensina, mas sim as competências que se julga necessárias aos adolescentes de praticamente qualquer país do mundo. Desta maneira, torna-se possível confrontar resultados, por exemplo, entre países tão distintos como o Brasil e a Alemanha. E os países não gostam, evidentemente, de se verem mal retratados neste quadro de referência. A Alemanha, por exemplo, ficou em estado de choque com os últimos resultados do PISA e isso encheu as primeiras páginas dos jornais. É quase como se uma equipa de futebol de primeira categoria ver-se, de um momento para o outro, no fundo da tabela classificativa. É nisso que o PISA se mostra muito eficaz. Mais uma vez, este tipo de instrumento é muito popular entre a classe política, porque não só ajuda a controlar os respectivos sistemas educativos mas a usá-los como bodes expiatórios dos falhanços económicos, sociais, etc. Conseguindo demonstrar que eles não estão a produzir as competências adequadas comparativamente com países considerados competitivos, é possível, dessa forma, colocar maior pressão sobre eles.

Considera que um instrumento desta natureza poderá, ainda assim, conter em si aspectos positivos?

Teria esse potencial se estivéssemos a falar, por exemplo, de competências críticas, mas ainda assim continuaria a ser muito limitador dizer que as aprendizagens e as experiências obtidas por um adolescente de quinze anos podem ser traduzidas num único ou mesmo num múltiplo quadro de competências. A educação, historicamente, foi desde sempre um processo que incide sobre outros aspectos que não podem ser registados num qualquer quadro de competências, a não ser que se consiga avaliar até que ponto se é competente em ser-se feliz ou em ser-se um bom cidadão... Todas as competências de aprendizagem e de socialização são esquecidas. Ou seja, teoricamente, as competências podem, segundo este modelo, ser aprendidas isoladamente e não num contexto colectivo.

Estaremos a caminhar para um potencial mercado mundial da educação?

Eu penso que existem indícios de que isso está a ocorrer em determinados contextos. No entanto, penso que o mecanismo de mercado terá sempre menos importância quando pensamos no facto de que em qualquer sistema de oportunidades educativas a classe média tira sempre maior proveito do que as classes trabalhadoras. E até termos uma mudança nesse sistema, o mecanismo de mercado, ou seja, a capacidade de pagar, será apenas mais um mecanismo de selecção entre outros. Eu penso que o principal perigo da aplicação das leis de mercado à educação é o facto de elas poderem ser ainda mais estreitas do que os próprios currículos. Se olharmos para aquilo que podemos considerar, de forma razoável, o actual mercado de ensino superior, verificaremos que ele não se destina a aprender o grego clássico ou nanotecnologia, mas sobretudo áreas relacionadas com a economia e a gestão – e mais provavelmente em língua inglesa. É o único sector onde existe competição de mercado e é onde existirá sempre o perigo de os cursos serem procurados mesmo que não tenham qualidade, porque serão baratos.

Qual pode ser o papel dos professores na tentativa de travar este processo?

Eu penso que é um papel muito difícil, porque os professores foram obrigados a pôr-se de tal forma na defensiva que é difícil antever um caminho nesse sentido, em praticamente qualquer país do mundo. Os professores procuram hoje defender o que resta do que sonharam fazer. De uma forma geral, as suas condições de trabalho deterioraram-se, os salários não são actualizados na proporção das suas responsabilidades, espera-se que cumpram papéis cada vez mais diversificados, o seu conhecimento e experiência profissional é posta em causa continuamente e são frequentemente publicamente humilhados – pelo menos é isso que acontece no Reino Unido. No meu país, por exemplo, publicou-se recentemente uma fotografia na primeira página de um jornal mostrando uma escola com a seguinte legenda: “esta é a pior escola de Inglaterra” – ou pelo menos identificada como tal pelo governo. Por tudo isto, os professores podem apenas actualmente limitar-se a dizer “isto é o que conseguimos fazer de melhor”. Ainda assim, julgo haver um compromisso retórico que procura valorizar o profissionalismo dos professores – e os próprios docentes necessitam também de valorizá-lo –, mas ele necessita sobretudo de ser reconhecido pelos governos.

*Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa
Fotografia de Ana Alvim*