

# O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social

Bruno Dionísio<sup>1</sup>

**Resumo:** A escola contemporânea é atravessada por uma grande pluralidade de princípios de justiça escolar que são contraditórios e mesmo de difícil compatibilidade. O paradigma da eficácia é um desses princípios de justiça que está hoje no centro do debate público. Sobre ele se tecem variados argumentos. Que críticas são desferidas a este modelo de justiça escolar? E que justificações apresentam os seus defensores para engrandecer uma visão do mundo escolar sustentada no paradigma da eficácia? É em torno das tensões que se operam entre a crítica e a apropriação social ao modelo da eficácia escolar que este texto procura trazer alguns contributos para a reflexão sociológica.

**Palavras-Chave:** Princípios de justiça escolar; Paradigma da escola eficaz; justificações críticas.

## 1. O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social

Crise da escola, declínio do seu programa institucional, mal-estar dos profissionais de ensino, incerteza quanto à missão e finalidades da escola de massas, ... são algumas das expressões que ecoam actualmente no debate público e mediático. Dos especialistas aos actores comuns, a variedade das justificações esgrimidas para sustentar os seus pontos de vista sobre a crise escolar é enorme. Essa variedade traduz a “pluralidade de princípios de justiça” (Walzer, 1999) que atravessam a escola contemporânea. O desacordo dos actores educativos – decisores políticos, famílias, estudantes, professores – resulta do facto de, uns e outros, se apoiarem em sentidos de justiça escolar que são umas vezes contraditórios e outras vezes incompatíveis. Neste sentido, a controvérsia pública em torno da ideia de “crise da escola” nas sociedades modernas resulta, em parte, da dificuldade de um acordo ou de um consenso em torno da orientação escolar mais justa.

O paradigma da eficácia, enquanto princípio de justiça orientador do mundo escolar, está, hoje, no centro desse debate público. Sobre ele se tecem os mais variados argumentos. Os seus defensores desdobram-se em justificações públicas que visam

---

<sup>1</sup> Docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre e investigador do cesNova – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa e do Observatório Permanente de Escolas do Instituto de Ciências Sociais de Lisboa.

provar a justiça de um mundo escolar regido por esta ordem de grandeza. Por contraste, os seus críticos denunciam aquilo que consideram ser as fragilidades deste paradigma para, dessa forma, engrandecerem a sua visão justa do mundo escolar.

Os especialistas em orientação escolar e profissional são um grupo profissional particularmente rico para a observação destes fenómenos de disputa, conflito e controvérsia em matéria de justiça escolar. Estes especialistas (psicólogos, professores conselheiros de orientação) integram os “serviços de psicologia e orientação” das escolas públicas portuguesas, e trabalham com os estudantes num momento particularmente sensível das suas trajectórias escolares: o final da escolaridade obrigatória. Esse final da escolaridade obrigatória implica a realização de escolhas e tomada de decisões: prosseguimento de estudos ou entrada no mercado de trabalho, escolha da uma via de ensino regular ou de um curso profissional, etc.<sup>2</sup>

Ora, estes especialistas, durante o seu trabalho de orientação escolar e profissional dos estudantes, são confrontados com a “arte de composição” (Thévenot, 2008) entre diferentes sentidos de justiça escolar: a orientação escolar que consideram mais justa colide frequentemente com o sentido de justiça defendido pelas famílias, pelos estudantes, pelos outros professores da escola, pelos dirigentes do estabelecimento de ensino (Dionísio, 2009).

Para ilustrar os dilemas profissionais destes especialistas e a pluralidade de sentidos de justiça que circulam na escola contemporânea, observe-se o seguinte cenário escolar: Maria é uma professora conselheira de orientação numa escola de Lisboa frequentada maioritariamente por alunos de classe social favorecida. O director da escola orgulha-se de ser dirigente de um estabelecimento que se encontra nos primeiros lugares do ranking de escolas. Sublinha, regozijando-se, que parte significativa dos alunos da escola entra directamente em Medicina e em outros cursos superiores altamente prestigiados. A selecção criteriosa que é feita no processo de recrutamento da sua população estudantil é uma marca desta escola. Por outro lado, a manutenção de um elevado “grau de exigência” face aos resultados escolares dos alunos permite, justamente, ir fazendo triagens sucessivas para que sobrevivam no seu interior apenas os alunos que dêem garantias de sucesso, preservando a imagem e a reputação externa de que o estabelecimento de ensino beneficia. Ora, para Maria, enquanto professora conselheira de orientação, o paraíso dourado da escola de excelência coloca-lhe dilemas éticos no seu quotidiano. Defendendo uma orientação escolar assente no princípio cívico da igualdade universal de oportunidades, tem frequentemente dificuldades em conciliar o seu sentido de justiça com aquele que é defendido pela política do estabelecimento de ensino, o qual, do seu ponto de vista, é demasiado orientado para uma lógica exclusivamente meritocrática, assente nos resultados escolares e na capacidade diferencial que os estabelecimentos de ensino têm em seleccionar os estudantes mais convenientes ao seu projecto educativo. Considera injusta uma orientação dos alunos baseada exclusivamente nos resultados escolares (através da constituição de turmas em função do nível escolar dos alunos, ou através

---

<sup>2</sup> A reflexão teórica e o material empírico a que neste artigo se alude fazem parte da minha dissertação de doutoramento intitulada *A orientação no plural: promessas e limites do serviço público de orientação escolar*, a qual se encontra actualmente em fase de conclusão.

da encaminhamento dos alunos escolarmente mais fracos para cursos profissionais, de menor prestígio). Considera igualmente injusta a adopção de uma estratégia pedagógica assente na óptica da eficácia dos resultados, considerando que a “obsessão pelos números e pelas estatísticas” incrementa a desigualdade de oportunidades.

Este cenário não esgota a enorme pluralidade de princípios de justiça escolar a partir dos quais as pessoas se agarram para defenderem o ponto de vista que consideram mais justo. Ao fazê-lo, mobilizam um conjunto de justificações que visam engrandecer a sua visão através de um intenso trabalho crítico de denúncia daquilo que consideram injusto. Partindo do cenário apresentado de forma muito sumária, podemos identificar pelo menos três modelos de justiça em disputa: um modelo “cívico”, defendido pela professora conselheira de orientação, visando o interesse geral e a garantia da igualdade de oportunidades; um modelo “industrial”, defendido pelo estabelecimento de ensino, visando a adopção de estratégias pedagógicas eficazes tendo em vista a promoção do sucesso e dos resultados escolares; finalmente, um modelo “mercantil”, defendido pelo director da escola, que engrandece a lógica da competição e da concorrência entre estabelecimentos de ensino como critério de justiça para a melhoria da qualidade do ensino<sup>3</sup>.

Com esta exposição introdutória, o que propomos neste texto é, no fundo, um exercício de sociologia da crítica, isto é, um estudo das justificações críticas que os actores apresentam publicamente para denunciar a injustiça de um modelo escolar e, conseqüentemente, engrandecer o modelo que consideram mais justo. Tomamos como enfoque de análise o “modelo industrial”, quer dizer, o princípio de justiça assente na eficácia escolar. Para o efeito, explicitamos algumas das justificações apresentadas pelos partidários deste paradigma para defenderem a justiça do mundo escolar regido por esta ordem de grandeza. Por sua vez, exploram-se algumas críticas dirigidas ao paradigma da eficácia. Finalmente, reflecte-se sobre possíveis conseqüências que a pluralidade de sentidos de justiça acarreta no quotidiano escolar dos profissionais de orientação das escolas públicas portuguesas.

## **2. O engrandecimento da eficácia escolar: críticas e justificações**

Ainda que possamos remontar aos finais do século XIX para constatar os gérmes do movimento científico em torno da eficácia (escolar), o paradigma ganha um fôlego mais consistente após a segunda guerra mundial. Os anos 1950 e 1960 marcam a especialização de alguns gabinetes universitários norte-americanos na fabricação de estudos científicos de avaliação da eficácia dos sistemas de ensino. A partir de então, as pesquisas floresceram<sup>4</sup> e, com elas, sofisticaram-se os instrumentos de medida da avaliação da eficácia escolar. Os anos 1980 trazem um revigoroamento do movimento

---

<sup>3</sup> Estes modelos – cívico, industrial, mercantil – inspiram-se na “teoria da pluralidade dos regimes de acção”, desenvolvida por Boltanski & Thévenot (1991). Para uma análise destes contributos teóricos aplicada ao contexto educativo português, consulte-se o trabalho de Resende (2003) sobre o engrandecimento da profissão docente durante o Estado Novo e, mais recentemente, sobre a perspectiva professoral sobre a socialização política no ensino secundário (Resende, 2009).

<sup>4</sup> Para uma revisão do estado da literatura sobre o tema, consulte-se, por exemplo, a colecção de textos organizada por Brooke & Soares (2008).

da *school effectiveness*. Causalidade ou coincidência histórica, este revigoreamento é particularmente incrementado pela reviravolta neo-liberal dos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos da América (Van Haecht, 2005).

Em Portugal, ainda que por vezes mitigado consoante os ventos governativos, as justificações “industrial” e “mercantil”<sup>5</sup> alojam-se paulatinamente nas políticas educativas e no circuito da opinião pública mediática. Os últimos anos viram florescer estudos, requisitados tanto por instâncias públicas como privadas, convidando a comunidade científica à elaboração de pesquisas sobre excelência escolar e casos singulares e improváveis de estabelecimentos de ensino de sucesso situados em contextos locais com características sociais muito adversas. Os resultados destes estudos, para além da seriação anual dos estabelecimentos em forma de *rankings* (Melo, 2007), não deixam de fazer eco nos meios de comunicação social, da televisão aos jornais, lançando o debate sobre a eficácia diferencial que caracteriza estabelecimentos de ensino com públicos estudiantis de similar composição social. No armamento discursivo dos partidários da eficácia escolar, esta prova, corroborada pelo crivo da ciência, faz lei na argumentação pública para justificar este paradigma enquanto princípio orientador da justiça escolar: interrogam os seus defensores, porque razão, então, estabelecimentos de ensino com características semelhantes serão mais eficazes que outros.

As justificações apresentadas para engrandecer o paradigma da eficácia escolar remetem-nos para a análise das críticas que dirigem aos princípios de justiça *concorrentes*. Nesse sentido, é particularmente interessante fazer uma breve retrospectiva do debate político e científico que alimentou as controvérsias públicas em matéria de justiça escolar a partir dos anos 1960.

Os anos 1960 e 1970 viram nascer um pouco por toda a Europa ocidental uma cultura crítica alimentada quer pela sociedade civil quer pelo papel desempenhado pela sociologia crítica. A denúncia que era feita por parte dos sociólogos críticos revelava a injustiça do funcionamento do sistema de ensino: suposta garante do cumprimento da igualdade universal de oportunidades, a escola ocultava no seu interior uma nebulosa máquina de fabricação das desigualdades escolares e sociais, conversora de *habitus* culturais em (de) mérito escolar, tecendo uma rede tão invisível quanto eficaz na preservação da violência simbólica, em prol da reprodução do *habitus* legítimo das classes dominantes (Bourdieu & Passeron, 1978).

Esta sociologia crítica dos anos 1960 e 1970 viria abalar profundamente a explicação das desigualdades escolares baseada nos dons naturais, nas aptidões inatas e na hereditariedade da inteligência, trazida das correntes da psicologia (experimental) que tiveram grande influência nas concepções de orientação vocacional dos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX<sup>6</sup>: a explicação das desigualdades

---

<sup>5</sup> A “justificação industrial” diz respeito à defesa de um mundo escolar orientado em função da eficácia (isto é: capacidade diferencial dos estabelecimentos em fazerem subir o nível educativo dos seus alunos e, consequentemente, os seus resultados escolares); a “justificação mercantil” remete para a defesa da competição e da concorrência entre estabelecimentos, numa lógica de constituição de mercados escolares.

<sup>6</sup> A introdução formal da orientação vocacional em Portugal na década de 1920, com a criação do Instituto de Orientação Profissional (1925), surge assim profundamente moldada pelo contexto científico, político e económico em vigor: a psicologia experimental, por um lado, e o modelo taylorista de organização do trabalho,

escolares com base na inteligência, inata ou herdada, geraria um destino fatal, um homem incapaz de se soltar das amarras a que a natureza o havia destinado. Nos anos 1960, o debate desloca-se, portanto, para a interpretação das desigualdades escolares com base em características sociais e culturais. As desigualdades escolares seriam tão mais fortes quanto maior fosse o desfasamento entre a socialização familiar, *habitus* cultural transportado pelo aluno, e os códigos e *habitus* considerados legítimos pela instituição escolar.

Estes contributos teóricos vieram fortalecer a cultura crítica e refrescar os argumentos da “escola compreensiva”. Por um lado, eles são altamente sedutores para a irrigação das críticas que as emergentes classes médias urbanas dirigem ao carácter elitista da instituição escolar, ao seu fechamento social, ao seu não cumprimento da promessa da igualdade de oportunidades. Por outro lado, eles inspiram e renovam as ferramentas científicas da sociologia, psicologia e ciências da educação, com repercussões quer na formação de professores quer na constituição das políticas educativas nacionais. A fortaleza dos argumentos apresentados pela crítica dos anos 1960 e 1970 abalam as referências anteriores e deixam os críticos da *comprehensive school* profundamente desarmados. A hora parece ser de exaltação da grandeza cívica, do interesse geral, em prol da igualdade universal de oportunidades.

Mas, ainda que a crítica científica dos anos 1960/70 tenha abalado as referências claras dos professores, cujo impacto dos primeiros efeitos da massificação não deixaram de provocar alguma inquietude e mal-estar profissional (Resende, 2003), a verdade é que, apesar disso, a escola conseguiu segurar a arquitectura do seu santuário e, portanto, a ideia de unidade do seu “programa institucional”<sup>7</sup> (Dubet, 2002). Apesar da panaceia da igualdade universal de oportunidades, o insucesso relativo da sua concretização prática permanece intocável, perante a lógica do mérito mantida como uma “ficção necessária” (Dubet, 2004). A explicação para as injustiças estaria, algures, entre os resquícios da desigualdade de dons e a fatalidade do *handicap* sociocultural<sup>8</sup>.

Só que, se a cultura crítica dos anos 1960/70 enfraquece a visibilidade pública das ideologias baseadas na *school effectiveness*, os anos 1980 trazem um revigoreamento

---

por outro lado (Vasconcelos, 1928). Munido das ferramentas teóricas e metodológicas que a psicologia (experimental) de inspiração norte-americana e francófona dispunha à época (Paicheler, 1992), o Instituto propunha contribuir para um melhor ajustamento das aptidões e vocações às profissões, áreas de estudo e mercado de trabalho, contribuindo, deste modo, para uma maior eficácia do sistema educativo. Os alunos seriam então submetidos a uma bateria de testes de medida (clínicos, antropométricos, psicológicos, inteligência, etc.) destinados a determinar as suas aptidões e vocações., tendo em vista “escolher os alunos que pelas suas condições de desenvolvimento podem prosseguir os seus estudos; seleccionando os que, não possuindo essas condições, têm contudo recursos mentais para os fazer numa escola agrícola, comercial ou industrial, e seleccionando os que, em virtude das suas condições mentais, não podem de modo algum tirar partido de um ensino ulterior e que por conseguinte devem ser colocados na aprendizagem de um ofício que lhes é indicado” (IOP, 1934: 49).

<sup>7</sup> A ideia de declínio da instituição escolar, segundo Dubet (2002), não resulta de um enfraquecimento da escola no sentido de uma “desinstitucionalização”, mas sim do estilhamento da ideia de unidade do seu “programa institucional” e portanto, se quisermos, da entrada da escola num universo de justificação mais complexo e plural.

<sup>8</sup> A escola e os seus profissionais tiveram assim, independentemente do momento histórico, um ou outro *alibi*, suficientemente forte e consensual, que não punha verdadeiramente em causa a *responsabilidade* do estabelecimento de ensino e dos seus profissionais. É com o desenvolvimento, nos últimos anos, de políticas educativas mais descentralizadas, que as escolas e os seus profissionais (convidados a assumir uma maior autonomia numa lógica de prestação de serviço público de base mercantil) começam a sentir o peso de uma responsabilização mais *individualizada*.

dos seus argumentos, alicerçados, por um lado, na ideia de crise do paradigma da *comprehensive school* e, por outro lado, numa apropriação de algumas das críticas científicas em benefício da grandeza industrial e da grandeza mercantil. À ideia de crise e ineficácia do Estado Providência, juntam-se as críticas ao “excesso de Estado” no comando dos destinos e estratégias das famílias, particularmente aquelas de classe média que, cumprido o seu apanágio anterior em torno da igualdade de acesso ao ensino, transferem agora o seu desígnio para a qualidade do serviço prestado.

A disseminação da ideia de decadência do Estado Providência, da ineficácia resultante da sua omnipresença, as críticas dirigidas a um Estado longínquo, afastado dos cidadãos e dos problemas e necessidades concretos e particulares dos cidadãos, dão o mote para a germinação de políticas públicas mais *individualizadas*. Ao nível educativo, a retórica em torno da ineficácia dos sistemas educativos, cada vez mais corroborada pela comparação dos indicadores educativos dos vários países através de uma uniformização dos indicadores de medida por parte das grandes organizações internacionais vocacionadas para o efeito (OCDE, UE, Programa PISA, etc.), acelera a descrença social no paradigma em vigor. O momento é de crítica ao movimento da *comprehensive school*, acusada agora de fomentar as desigualdades pela via da inércia, da descida do nível, da desordem, do facilitismo, e, enfim, do relativismo social e cultural radical, gerador de uma escola baralhada, sem ordem e referências claras. Estas críticas diminuem o princípio de justiça assente na igualdade de oportunidades – modelo que já não serve os interesses das classes médias – em prol das propostas alternativas que visam engrandecer uma nova forma de organizar o sistema educativo a partir de “compromissos locais” (Derouet, 1992), engrandecendo-se a lógica da eficácia e a lógica do mercado. As políticas para a autonomia dos estabelecimentos de ensino, a retórica em torno dos projectos educativos de cada estabelecimento e da constituição de mercados escolares<sup>9</sup>, o direito à avaliação e publicitação das performances hierarquizadas de cada estabelecimento, são tendências que se alojam paulatinamente na dinâmica das políticas educativas das últimas duas décadas.

A justificação das grandezas industrial e mercantil como princípios de justiça mais justos que a grandeza cívica, ao esgrimir argumentos para a sua afirmação e apropriação social, incrusta-se em torno de duas outras ideias: por um lado, a ideia de irrealismo utópico do ideal de igualdade de oportunidades; por outro lado, a ideia de inevitabilidade ou, se quisermos, fatalidade histórica, dos modelos propostos face aos desafios das sociedades capitalistas contemporâneas.

O primeiro argumento caracteriza-se por apresentar provas – mobilizando o conhecimento especializado dos cientistas – de que a promessa da igualdade de oportunidades é uma quimera. Primeiro, porque a massificação do ensino não fez

---

<sup>9</sup> Retórica dado o fosso entre o apregoado e a sua concretização prática (Vieira, 2006a); além disso, a existência de uma lógica de constituição de mercados escolares em Portugal é, em bom rigor, uma realidade pouco expressiva do ponto de vista da sua representatividade e extensão, circunscrevendo-se, timidamente, aos grandes centros urbanos onde a oferta e procura educativas ganha mais forma (Vieira, 2006b). Neste caso, a lógica de mercado escolar em Portugal é residual quando comparada com outras realidades nacionais. Por outro lado, ela não assume uma configuração nova já que acaba por espelhar as tradicionais diferenças que nos grandes centros urbanos se faziam sentir entre os liceus e as escolas técnicas comerciais e industriais, transportadas depois para o modelo único das escolas secundárias...

oscilar o pêndulo da mobilidade social; depois porque as elites encontraram novas estratégias de recomposição e de imunidade aos efeitos indesejáveis do movimento massificador. Apresentado o cenário como tal, transformados os defensores acérrimos da ordem de grandeza cívica em sonhadores idílicos, os partidários do modelo de eficácia escolar deslocam o debate da igualdade para a ideia de equidade (Walzer, 1999). Frequentemente apresentados como receituários eficazes, defende-se a importância de importar as “boas práticas” da gestão e do *management* para o mundo escolar: a “flexibilidade”, a autonomia, a criatividade, a inovação, as competências e a educação ao longo da vida, a reciclagem permanente de saberes são palavras que do léxico da literatura da gestão pós-taylorista se disseminam como a chave para o sucesso, invadindo o imaginário e os discursos educativos. Esta última justificação, resulta no segundo argumento: o da inevitabilidade de reger o universo escolar a partir da grandeza industrial e mercantil. O discurso em torno desta inevitabilidade assenta na ideia de que o “novo espírito do capitalismo” (Boltanski & Chiapello, 1999) exige um ensino mais exigente... Ora, segundo os partidários da eficácia, a “escola da igualdade” promove o abaixamento da qualidade, é um modelo ideal caduco, obsoleto e desajustado aos desafios das sociedades modernas.

Perante o desígnio do progresso económico pela via das competências escolarmente adquiridas ou validadas, o engrandecimento da eficácia escolar é ainda reforçado pela *inevitabilidade* da comparação dos indicadores educativos, uniformizando-se modelos e indicadores à escala internacional, tentando dessa forma resistir à crítica pela via da sofisticação da prova. A sofisticação dos instrumentos de medida conducentes à comparação à escala local, regional, nacional, internacional (Normand, 2003; 2006) estiliza a crença na unidade do programa institucional da escola a partir do momento em que se radiografam performances diferentes de contexto para contexto escolar. Em nome da transparência e do direito à informação e ao conhecimento que as famílias devem usufruir para poder escolher a escola mais *performativa* para os seus educandos, exalta-se a concorrência como modalidade salutar de melhorar a prestação do serviço público do “bem educação”.

As justificações do serviço público deixam assim de ser um exclusivo dos partidários da solidariedade cívica para passarem a conter, também, as justificações do mercado (Thévenot, 2001). Ao apresentarem provas – apoiadas nos instrumentos de medida estatística – da diferencial capacidade que os diferentes estabelecimentos educativos, os diferentes agrupamentos de escolas, as diferentes regiões, os diferentes países têm para fazer progredir os mesmos alunos com os mesmos recursos, os engrandecedores da eficácia e da lógica mercantil desarmam os críticos, estilizam a crença de unidade do “santuário escolar” (Dubet, 2002) e arrasam as referências claras dos sindicatos e outros colectivos tradicionais que, de certa forma, pareciam deter até então o monopólio público da voz legítima da denúncia das injustiças escolares. Agora, a escola é também injusta porque trata os desiguais de uma forma que, afinal, pode ser cruelmente igualitária...

O conhecimento científico é cada vez mais apropriado como prova para fazer valer uma visão justa do mundo escolar em detrimento das outras. Ao apoiar-se no crivo da prova científica, os defensores de uma determinada visão justa do mundo

escolar resguardam-se, durante algum tempo, da crítica dos críticos, enquanto estes passarem pelo momento crítico que é o de tentar encontrar argumentos suficientemente fortes para recompor a sua capacidade crítica. Esses momentos de “crise da crítica” (Derouet, 2004) são tão mais difíceis para os críticos quanto maior for o grau de complexidade e de sofisticação da prova apresentada pelos seus *concorrentes*. Ora, este fenómeno traz, sem dúvida, um dado novo ao debate público actual sobre a educação: o mundo escolar desloca-se, sub-reptícia mas velozmente, de um espaço baseado na justificação política e ideológica, para um universo de justificação com base na *expertise* científica.

A uniformização dos instrumentos de medida dos indicadores educativos, com o objectivo de permitir a comparação internacional e regional (Normand, 2006), sofisticam-se à medida que os próprios organismos nacionais e supra-nacionais se apetrecham de gabinetes e especialistas na pilotagem, monitorização e avaliação das performances, incrementando a visibilidade pública desta *expertise* quer de um ponto de vista mediático quer na emanação de referenciais de competências, de boas práticas, de manuais e guias de acção e de governação das políticas públicas em geral e de gestão dos estabelecimentos locais em particular.

### **3. Entre a crítica e a apropriação social**

A aparência de unidade do programa institucional da escola, o aparente consenso e acordo em torno da missão e finalidades da escola contemporânea, a aparente unidade da cultura profissional dos profissionais do ensino implode a partir do momento em que a escola pública é submetida ao escrutínio público dos seus procedimentos numa sociedade crítica. Os argumentos esgrimidos na arena política em torno da ineficácia das políticas excessivamente centralizadas, emanadas de cima para baixo, lança o mote para a descentralização e autonomização dos territórios educativos, vistos estes como unidades mais capazes de fazer face aos diferentes problemas e desafios que cada contexto tem de enfrentar a partir do estabelecimento de “compromissos locais” (Derouet, 1992).

Neste mesmo sentido, as políticas educativas começam a responder à ideia de crise e ineficácia da educação nacional refrescando as alternativas. A passagem de um desígnio nacional da garantia da igualdade universal de oportunidades para a necessidade de descentralização e de assunção de compromissos locais traz consigo um renascimento do debate em torno da missão da escola de massas agora virada para a ideia de justiça escolar: da igualdade à equidade, da igualdade às desigualdades justas, passando pela distinção entre desigualdade e diferença. A flexibilização das políticas educativas – tornando cada unidade territorial, cada escola num caso singular – transforma os estabelecimentos de ensino em instâncias que devem progredir para uma gestão autónoma assente no projecto educativo que melhor se adequa à singularidade do contexto em que se inserem.

Esta passagem das políticas educativas nacionais para a ideia de “políticas de proximidade” (Breviglieri, 2005) traz consigo as sementes de uma parte das críticas que os profissionais de ensino dirigem aos paradigmas industrial e mercantil.

Justamente porque colocam estes profissionais à prova das desigualdades escolares a partir do momento em que a delegação de competências aos professores e líderes de estabelecimento traz consigo um sentimento de responsabilização mais singularizada, mais individualizada, dos contextos escolares locais, que tanto pode ser uma responsabilização pelos sucessos como pelos fracassos, mas a qual os profissionais não estão, porventura, dispostos a assumir<sup>10</sup>.

A crítica dos críticos reside na denúncia da injustiça daquilo que consideram ser os efeitos perversos do modelo da eficácia e do mercado. Se por um lado os defensores da eficácia defendem que o serviço público do “bem educação” deve pôr à prova os profissionais de ensino através de uma responsabilização pela qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos estudantes, por outro lado os seus críticos exprimem um sentimento de “mal-estar” face a esta injunção à responsabilidade, a qual, do seu ponto de vista, prejudica a transmissão dos saberes e das aprendizagens, transformando o trabalho docente numa máquina industrial ao serviço do progresso dos indicadores estatísticos da educação e ao serviço da melhoria da reputação dos estabelecimentos de ensino, em concorrência pela captação dos melhores públicos estudantis. Assim, por exemplo, onde os defensores do modelo mercantil vêem um instrumento de justiça social – o direito das famílias ao conhecimento público das performances dos estabelecimentos de ensino e seus profissionais, o direito das famílias à liberdade de escolha das escolas para os seus filhos – os críticos vêem um agravamento da reprodução das desigualdades escolares e sociais devido à menor capacidade que as famílias das classes populares têm para refrear os “efeitos indesejáveis” da massificação e poder escapar aos estabelecimentos de segunda escolha...

Os psicólogos e professores conselheiros, que trabalham nas escolas públicas portuguesas a orientação escolar e profissional dos alunos, enfrentam quotidianamente o trabalho de combinação entre estes diferentes e contraditórios sentidos de justiça. A eles se juntam as expectativas dos estudantes e das famílias, as orientações emanadas do projecto de estabelecimento de ensino onde desempenham a sua actividade profissional, as solicitações diversas dos outros profissionais de ensino, as directrizes emanadas das políticas educativas. Este difícil trabalho de composição torna complicada e difícil a sua tarefa de gestão entre a orientação justa dos outros e a orientação justa de si próprio. Os dilemas éticos que daí resultam são grandes. Mas eles corporizam a tarefa delicada e exigente que têm hoje os profissionais que trabalham “sobre o outro” (Dubet, 2002): a capacidade de gerir e compor uma pluralidade de regimes de acção e de envolvimento (Thévenot, 2006). A dificuldade reside na tripla missão que lhes é incumbida: a garantia da igualdade de oportunidades; o reconhecimento do mérito e do sucesso educativo; a promoção da autonomia do estudante na construção do seu projecto de vida futuro<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Tal como bem observou M. M. Vieira acerca das diferentes realidades educativas na construção de um projecto educativo, em algumas escolas a injunção à autonomia é preterida face ao conforto que gera a salvaguarda das directrizes centrais, protectora face à incerteza de uma responsabilização local (Vieira, 2006a).

<sup>11</sup> François Dubet (2006) apresenta justamente estes três princípios de justiça, e a dificuldade de combinação entre eles, na experiência das desigualdades no trabalho por parte dos indivíduos com inserções laborais e profissionais diversificadas.

Quando o profissional de orientação elabora o diagnóstico da orientação escolar que considera mais justo para um estudante deve incorporar o ideal de igualdade (todos os alunos são iguais independentemente das suas condições pessoais, sociais, culturais, etc.), valorizar a lógica meritocrática (a orientação do aluno X para o curso Y depende do cadastro escolar que cada aluno transporta, sendo o seu currículo escolar decisivo na selecção dos alunos, especialmente para as fileiras de ensino mais prestigiadas e mais procuradas) e, ainda, simultaneamente, promover a autonomia (acompanhar o aluno na construção de um projecto de vida autónomo, de acordo com as suas preferências, os seus objectivos, na busca de uma realização autêntica de si). Que fazer quando o cadastro escolar não é compatível com o projecto de futuro escolar e profissional desejado pelo aluno? Que fazer quando esta injunção à autonomia é experimentada como uma espécie de tirania por parte do aluno que não dispõe dos recursos necessários para a construção autónoma de um projecto de vida com sentido para si e para o profissional de orientação? (Dionísio, 2007).

A “forma escolar” ajudou a construir estas três “promessas” – igualdade, mérito e autonomia – ao longo da modernidade. Mas os profissionais de orientação escolar enfrentam o “obstáculo”<sup>12</sup> do seu cumprimento a partir do momento em que, nas situações escolares concretas, se experimenta a tirania, ou melhor, o não reconhecimento de um princípio de justiça escolar face a um outro, tornando-se difícil conciliar sentidos de justiça altamente incompatíveis.

### **Bibliografia**

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent (1991), *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*, Paris, Gallimard.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Gallimard.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.-C. (1978), *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Editora Vega.

BREVIGLIERI, Marc (2005), “Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social”, in J. Ion (dir.), *Le Travail Social en Débat(s)*, Paris, La Découverte.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (2008), *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajectórias*, Belo Horizonte, UFMG.

DEROUET, Jean-Louis (1992), *École et Justice*, Paris, Métaillié.

— (2004), “A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica”, *Sociologia – Problemas e Práticas*, 45, 131-143.

DIONÍSIO, Bruno (2007), “Orientation scolaire et construction de soi: lycéens et spécialistes à l'épreuve”, *Jeunes & Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée*. Marselha, IUFM Canabière. Paper disponível em: [http://jeunes-et-societes.cereq.fr/RJS3/Textes\\_PDF/E\\_Dionisio.pdf](http://jeunes-et-societes.cereq.fr/RJS3/Textes_PDF/E_Dionisio.pdf)

---

<sup>12</sup> O dilema implícito nestas duas expressões – promessa e obstáculo – inspira-se no título do mais recente livro de Danny Trom (2007).

— (2009), “Guidance experts and their school worlds”, in J. Resende; M. M. Vieira (orgs.), *The Crisis of Schooling? Learning, Knowledge and Competencies in Modern Societies*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing.

DUBET, François (2002), *Le Déclin de l’Institution*, Paris, Seuil.

— (2004), *L’école des chances. Qu’est-ce qu’une école juste?*, Paris, Éditions du Seuil/La République des Idées.

— (2006), *Injustices – l’expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil.

INSTITUTO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL (1934), *Boletim do I. O. P. (1934) «Legislação»*, (22), 43 – 55.

MELO, Maria Benedita (2007), *Reflexos da Reflexividade Mediatizada: os professores do ensino secundário e os rankings escolares*, Lisboa, ISCTE, Tese de Doutoramento.

NORMAND, Romuald (2003), “Les comparaisons internationales de résultats: problèmes épistémologiques et questions de justice”, *Education & Sociétés*, 12, 73 – 89.

— (2006), “L’école efficace ou l’horizon du monde comme laboratoire”, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 33 – 44.

PAICHELER, Geneviève (1992), *L’invention de la psychologie moderne*, Paris, L’Harmattan.

RESENDE, José (2003), *O Engrandecimento de uma Profissão. Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

— (2009), *A Sociedade Contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*, Lisboa, Instituto Piaget.

THÉVENOT, Laurent (2001), “Les justifications du service public peuvent-elles contenir le marché?”, in A. Lyon-Caen; V. Champeil-Desplat (dir.), *Services Publics et Droits Fondamentaux dans la Construction Européenne*, Paris, Dalloz.

— (2006), *L’Action au Pluriel. Sociologie des Régimes d’Engagement*, Paris, La Découverte.

— (2008), “Regimes of engagement with the world and the extension of critique”, Conferência de Abertura do Curso de Doutoramento em Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

TROM, Danny (2007), *La Promesse et l’Obstacle*, Paris, Cerf.

VAN HAECHT, Anne (2005), “Que modelos de socialização escolar e profissional hoje? Entre o esquecimento da história e o optimismo retórico”, *Análise Social*, XL (176), 651 – 660.

VASCONCELOS, Faria (1928), “Em que consiste a orientação profissional”, *Boletim do I.O.P.*, (1), 21 – 29.

VIEIRA, Maria Manuel (2006a), “Late modernity and multiple modernities: representations of education in Portuguese schools”, in J. Resende; M. M. Vieira (eds.) *The School at the Frontiers of Modernity*, Newcastle, Cambridge Scholars Press.

— (2006b), “Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social”, *Interações*, 2, 291 – 305.

<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B13.pdf>

WALZER, Michael (1999), *As Esferas da Justiça. Em Defesa do Pluralismo e da Igualdade*, Lisboa, Presença.