

Inovação, Universidade e Sociedade Rede

*José Félix Angulo Rasco**

Resumo: Este texto tem por objetivo discutir e situar a inovação educacional na complexa ecologia da sociedade rede. Sem pretender oferecer uma lista exaustiva dos problemas educativos contemporâneos, o autor aponta para três deles: a democracia na educação, a defesa da educação pública e os riscos e oportunidades da sociedade rede. Apoiando-se nos conceitos de Habermas, o autor aponta, entre outros, para a necessidade de hoje recuperarmos a idéia de ação orientada a valores, ação que Weber descartou prematuramente, isto é, o esforço centrado na elaboração de uma prática social e comunicativa eticamente justificável e capaz de se contrapor às noções eficientistas e imediatistas do mercado.

Palavras-chave: Inovação; Sociedade Rede; Universidade; Comunicação.

Abstract: The purpose of this text is to discuss and situate educational innovation in the context of the complex ecology of present-day web society. Without trying to offer an exhaustive list of contemporary educational problems, the author points to three of them: democracy in education, the defense of public education, and the risks and opportunities of web society. Relying upon the concepts developed by Habermas, the author points out the necessity of recovering the idea of value-oriented actions—actions prematurely discarded by Weber—that is, effort centered upon the development of social and communicative practices which are ethically justifiable and capable of resisting the efficientism and immediatism of the market.

Key-words: Innovation; Web society; University; Communication.

Introdução

Qualquer oportunidade para repensar o papel da instituição em que se desenvolve a vida acadêmica tem que ser, sem dúvida, bem-vinda. No entanto, não é fácil nem confortável situar-se numa posição que preserve a necessária imparcialidade sobre o objeto de nossa atenção quando as implicações pessoais e uma maioria de experiências negativas ou, simplesmente, a impotência e o desânimo têm um peso tão considerável e determinante.

Por isto acredito inevitável que o tom reflita uma marcada propensão ao pessimismo. Minha esperança está no fato de que, ao apresentar estas poucas páginas ao público, as apreciações possam ser, por sua vez, avaliadas através da experiência de cada um. Pode ser que desta maneira e com a nossa participação num debate que espero poder suscitar, tais avaliações ganhem em justeza e equidade, sendo então menos pessoais e mais públicas e comuns.

Para ordenar estes poucos pensamentos gostaria de apresentar, em primeiro lugar, o que, sempre a meu ver, tem sido o enfoque predominante na inovação a partir da universidade, recuperando a sua origem histórico-epistemológica. Em segundo lugar, gostaria de situar o marco do trabalho no que denomino problemas comuns,

para posteriormente estabelecer algumas estratégias básicas.

Gostaria de lembrar desde esta introdução que o tema da sociedade rede tem a particularidade de ser objeto e sujeito constituinte deste texto. Quero dizer que o fato de que esteja escrevendo estas poucas linhas supõe, sem dúvida, a onipresença da rede, do mesmo modo que sua presença neste ato.

O “ter que” da mudança

Quando Comte estabeleceu em seu Discurso (1844) a importância histórica do conhecimento científico, não estava, simplesmente, defendendo uma orientação epistemológica; na verdade, estava introduzindo uma maneira de pensar e de realizar as transformações sociais. O positivo não correspondia unicamente à necessidade de elaborar explicações racionais do mundo natural e social; seu enorme potencial modernizante não se limitava a enriquecer nosso conhecimento, ia além. Da mesma maneira que a ciência natural tinha nos afastado do obscurantismo, oferecendo-nos os instrumentos conceituais com os quais podemos remodelar o nosso entorno físico (econômica e produtivamente), a ciência social positiva nos permitiria organizar racionalmente a sociedade. O conhecimento positivo é um conhecimento “em disposição”, está destinado a mudar e transformar, segundo as possi-

* Universidade de Cádiz - Espanha

bilidades do “é” e em razão de seu “ter que” derivado. Não se trata, portanto, de um mero saber técnico, mas da “riqueza” tecnológica derivável da sua explicação científica. A tecnologia é, pois, o resultado mais valioso do espírito positivo e o progresso social definitivamente racionalizado, ordenado e *ilimitado*, sua consequência inevitável.

Esboçando o novo marco das suas esperanças epistemológicas, à sua maneira, Comte foi um visionário. O tratamento formal das suas proposições viria mais tarde, pela mão de Max Weber, Mario Bunge e K. Popper¹. Não vou expor pormenorizadamente as contribuições de cada um destes epistemólogos (distantes alguns no tempo e distantes nos seus interesses particulares). Gostaria sim, em vez disso, de lembrar o sentido da racionalidade que Weber trouxe. Sua contribuição é, provavelmente, uma das mais interessantes, junto com a de Comte, para os assuntos sociais.

Weber descreveu numa publicação de 1922 o que denominava quatro tipos ideais de ação social: a ação meios fins (“Zweckrational”), a ação segundo valores (“Wertrational”), a ação efetiva, e a ação tradicional. As duas últimas, claramente presentes nos assuntos sociais, carecem de valor regulador. Segundo Weber, a emoção e o afeto não provocam mais do que condutas irracionais e compulsivas; o costume, por sua vez, gera ações não limitadas ou filtradas pela razão, embora aceitas pelos compromissos históricos e “culturais” nos quais os humanos vêm-se envolvidos; são por isso condutas a-racionais.

A segunda, a ação sujeita a valores, tem contra si a impossibilidade de operacionalizar e objetivá-los, sua tendência, sinalava Weber, a absolutizá-los não faz mais do que empurrar à emotividade e à compulsão, à irracionalidade. Não é, portanto, um referente válido para atuar socialmente de um modo racional.

Para Weber, unicamente a ação meios fins merece a qualificação de ação racional. Com ela, o agente está guiado “pela consideração dos objetivos, dos meios e das consequências secundárias” e na própria atuação “avalia racionalmente os meios em relação aos fins, os fins em relação às consequências e, finalmente, os vários fins possíveis em sua relação entre si”. (44); isto é, nela existe e toma corpo uma organização sistemática da ação (43); ou, dito em termos comtianos, a ação meios fins é a forma precisa da ação positiva.

Para compreender em toda sua implicação a nova contribuição de Weber, temos que reconsiderar a crítica que décadas mais tarde formulou Jürgen Habermas à tese weberiana que acabamos de formular. Para este autor, sob a sistemática anunciada por Weber escondiam-se duas

questões importantes: em primeiro lugar, com a taxonomia weberiana e sua ênfase na ação meios/fins, estava-se formulando a estrutura básica da tecnologia social. Segundo Habermas, a intenção inicial de Comte ganhava vida epistêmica numa ação que fosse sustentada no conhecimento científico, na explicação do “é” do mundo natural e social; aproveitar tal conhecimento, reacomodá-lo *como tecnologia*, como ocorria com o domínio aportado pelo conhecimento das leis naturais, tem sido um dos interesses chave do conhecimento social. Em segundo lugar, a razão instrumental subjacente à tecnologia social ampliava seu campo de incidência na colonização do “mundo da vida”, isto é, organizando-o segundo as leis sociais estabelecidas. O progresso, a mudança, a transformação social convertiam-se definitivamente em opções racionais, afastadas de vieses pessoais e políticos. Os objetivos e os processos, os “fins” e os “meios” weberianos ficavam articulados e determinados por esse conhecimento nomológico do mundo social. O possível se remete agora ao que o “é” *nos informa racionalmente*, e o que nos informa é o que *temos que fazer*.

Com certeza, Habermas não era e não é um participante neutro nesta construção. Suas pretensões não estão tanto em expor as derivações epistemológicas desta suposição sobre a intervenção social, mas, de justamente criticá-la. A seu ver, o mundo social resulta prejudicado em seu componente mais importante (a mediação simbólica) se fica reduzido operacionalmente ao exercício da razão instrumental. No mundo da vida, na ação social, a parte mais sobressalente é composta pelas ações comunicativas, pelas ações orientadas à busca da compreensão dos sujeitos imersos no diálogo comunicativo. O problema é que a razão instrumental não melhora tal diálogo; simplesmente, elimina-o.

“A consciência positivista vigente abole o sistema de referência da interação no meio da linguagem ordinária. (Habermas 1984, p. 99).

O *ter que* da ação impõe a sua normatividade nomológica em contextos nos quais os sujeitos se orientam de forma simbólica e nos quais os sujeitos se comunicam, embora com distorções. O necessário, assinala Habermas, é recuperar duas coisas: por um lado, conceber a ação social como prática desenvolvendo a original formulação que Aristóteles concluiu na sua *Ética a Nicómaco*; por outro lado, recuperar a idéia de ação orientada a valores que Weber descartou prematuramente, isto é, o esforço deve centrar-se na elaboração de uma prática social eticamente justificável. O que importa, pois, são os fins sociais com os quais atuamos em conformidade, os argumentos com os quais os sustentamos e a crítica constante das atuações práticas à quais dão lugar, porque, e este é um ponto chave, a relação entre fins e ações não

1 Um tratamento mais extenso e detido destes autores se encontra num trabalho anterior: Angulo (1991).

é unívoca nem linear (Elliot, 1990). A emancipação humana, a autonomia assinalada por Kant, não pode ser representada por meio da razão instrumental.

“O aproveitamento de um potencial ainda não realizado pode conduzir à melhora de um aparelho econômico industrial, mas hoje não conduz já *eo ipso* a uma mudança do marco institucional com conseqüências emancipatórias. A questão não é, pois, que *esgotemos* as possibilidades de um potencial disponível ou de um potencial ainda por desenvolver, mas que *escolhamos* aquilo que podemos querer para levar uma existência em paz e com sentido. Depois de dizer isso, há que acrescentar que o único que podemos fazer é formular a pergunta, mas de nenhuma forma adiantar uma resposta; pois o que essa pergunta mais propriamente exige é uma comunicação sem restrições sobre os fins da prática. (Habermas, 1984, p. 108).

Tecnocracia e Sociedade Experimental

Até aqui analisamos brevemente o desenvolvimento das idéias que Comte suscitou no final do século passado. Resta-nos ainda um passo importante: entroncar a razão instrumental com a inovação educativa. Mas antes considero necessário assinalar que aqui estamos tratando com uma posição enormemente convincente. Quero dizer que a idéia de organizar o mundo social de um modo racional (racionalidade instrumental) é, sem dúvida, uma posição sedutora que constituiu para muitos o componente mais relevante da modernização social. Pensemos por um momento que em meados do século XX estas idéias se fundiram com a necessidade política de transformar a sociedade, de construir sociedades modernas, estáveis e economicamente fortes. A Educação não podia ficar à margem deste movimento. Quando Campbell (1969), um dos mais reputados metodólogos de então, assinalou a possibilidade de implantar uma sociedade experimental², isto é, uma sociedade que experimenta racionalmente com as inovações escolhendo aquela cujos resultados (experimentalmente) a reconheçam como a mais valiosa, estava fazendo eco de um dos postulados, como eu dizia, mais importantes da modernidade social: o progresso racional e ilimitado era possível na medida em que se desenvolvessem nossos conhecimentos empíricos e nomológicos da sociedade e tanto quanto controlássemos a mudança como se se tratasse de uma experimentação científica³

Estamos diante de uma tendência especialmente suscetível da utilização pelas estruturas estatais. As necessidades burocrático-administrativas, isto é, o ator governamental, tinha aqui um ponto chave para justificar suas iniciativas e ações, especialmente na *racionalização do setor educativo* (Popkewitz, 1994). O casamento entre as elites investigadoras nas universidades e as elites burocráticas

nas administrações (que por sua vez tinham sido formadas na universidade) assentou-se como elemento constitutivo do progresso e a modernização. Se os primeiros aportavam sua instrumentalidade racional, os segundos, se beneficiando da legitimidade conferida, traduziam aquela instrumentalidade em reformas políticas. Estamos, assim, diante da realização da tecnocracia (Angulo, 1991).

E. House, em um trabalho seminal (1979)⁴, sobre perspectivas de inovação, identificou esta corrente como tecnológica, junto a outras duas denominadas respectivamente cultural e política. Vamos nos deter, pela sua importância, na primeira.

A mais importante contribuição do trabalho de House se encontra nos mitos que, segundo o autor, alberga a perspectiva tecnológica: o mito da transferibilidade, do especialista e do consenso social.

Segundo o primeiro, toda inovação terá uma ampla aceitação e oferecerá uma solução com alta capacidade de generalização, que poderá ser “transferida de um lugar para outro”.

A doutrina existe como parte do credo de uma sociedade industrial e tecnocrática e afirma que qualquer coisa – natural ou social – pode ser “fixada”. Os meios para isto são amiúde tecnológicos – um pacote que pode ser produzido em massa e amplamente disseminado, como os automóveis. Sendo produzido em massa, tais soluções são relativamente baratas por unidade e altamente aproveitáveis para aqueles que as produzem (1974, 213-214).

Como se pode estimar facilmente, este é um mito derivado diretamente da epistemologia positivista. Um produto tecnológico goza da capacidade da generalização – e da transferibilidade – próprias das proposições causais verdadeiras em que se fundamenta, porque tal produto é o resultado pragmático de manipular certas causas para obter os efeitos desejados. O mito se reforça por sua conexão direta com os interesses das sociedades industriais: a produção de altos benefícios com baixo custo. Organizar a sociedade, o sistema educativo, ou qualquer subestrutura ou instituição, só se pode fazer de modo ra-

2 À sua maneira, D.T. Campbell estava utilizando a idéia proposta por K. Popper (1964) em sua ótica claramente conservadora, de engenharia social fragmentária.

3 Não esquecer que a disciplina científica mais básica nesse momentos era a Psicologia, com muito mais presença na educação que a sociologia. Vejam-se os primeiros Handbooks of Research on Teaching: Gage (1963) y Travers (1981).

4 Ver também House (1981).

cional *empregando a tecnologia social*, a qual permite, *não* só que as decisões sejam válidas e científicas, mas também que, ao mesmo tempo, possam ser extrapoladas, desenvolvidas e aplicadas em massa.

O segundo mito é o dos *especialistas*. Sua relação com o anterior é óbvia. Qualquer iniciativa ou proposta tecnológica exige a presença de investigadores especializados. Como tais, controlam os *arcãos* do saber e são por isso os mais qualificados para orientar as decisões sobre os cursos de ação possíveis. Porém, os especialistas requerem algum tipo de estrutura material, que tradicionalmente tomou forma nas universidades e nos institutos e laboratórios de investigação (R.D.D.). Sua missão tem sido, e continua sendo, subministrar produtos cuidadosamente “desenhados e testados” (Chase, 1970), ou superar a distância entre os pesquisadores e a política educativa (McCarthy e Hall, 1988). Trata-se, pois, de um trabalho tanto *informativo* quanto *produtivo* e, em ambos os casos, tecnológico, ou se se prefere, tecnocrático.

Este último ponto requer uma importante matização. Em primeiro lugar, as universidades e os institutos de pesquisa, como elos de uma cadeia tecnocrática mais ampla, não oferecem simplesmente conhecimento. A pesquisa se justifica a si mesma externamente, porque informa de modo racional sobre os fins sociais e educativos representados pelos interesses políticos em um dado momento histórico. A conversão linguística se produz porque os investigadores são responsáveis perante as instituições políticas. São os significados e os interesses políticos a origem e a meta dos resultados e dos produtos científicos. O peso da opinião científica está diretamente relacionado com a sua capacidade de asseverar e confirmar a opinião política dominante. Em segundo lugar, como elos materiais da cadeia tecnocrática, os centros e instituições *legitimam cientificamente* os fins propostos, apresentando meios plausíveis e racionais. Do lado dos pesquisadores o conhecimento é um elemento neutro; do lado dos interesses políticos o conhecimento é um instrumento legitimante, uma arma política efetiva.

Em terceiro lugar, o mito do consenso baseia-se na idéia de que os interesses particulares, pessoais ou coletivos, dos receptores das inovações coincidem com os interesses gerais dos grupos da decisão, e dos grupos da criação do conhecimento. Em realidade, trata-se aqui de uma necessidade essencial da trama tecnocrática que exige uma cobertura de justificações mútuas.

Se os especialistas têm que demonstrar os meios válidos é porque os fins sociais (e educativos) têm sido apresentados como fins gerais para o conjunto dos receptores. Se os produtos têm que manter um alto grau, tanto de tecnicismo quanto de relação custo-benefício, isto só pode ser atingido, se o mesmo produto vier a apresentar tais interesses gerais.

Estamos falando aqui do que House assinalou em outro trabalho como “objetivos nacionais centralizados” (1974). As políticas educativas (tanto quanto as sanitárias e as de moradia) têm atuado sob o guarda-chuva de um suposto bem comum, isto é, sob a suposição de que materializam as ações pertinentes para satisfazer necessidades sociais gerais e coletivas. São decisões e ações, se diz, que a nação necessita e requer para seu progresso.

Desde um ponto de vista político, e não mais epistêmico, estes três mitos mantêm justificações interligadas. O desenvolvimento dos estados de bem estar, com as devidas variantes, depois da segunda guerra mundial, reclamava uma rápida generalização do “bem-estar social” com políticas educativas, sanitárias e urbanísticas decididas e de expansão. O consenso sobre elas, sobre o seu impacto e sobre os benefícios resultantes dava-se por certo. O potencial da generalização do conhecimento especializado protegido (e até invocado) pelas urgências nacionais em prol do progresso social, converteu-se em um elemento chave da política social, mas não sem pagar um sério tributo.

A idéia de mudança social em geral e da educativa em particular sofreu uma marca que ainda, como veremos depois, permanece. Refiro-me a que tal mudança recebeu o tratamento tecno-racionalista de uma indústria, tanto na ideologia que imperou, na sua linguagem, nos critérios, quanto⁵ no trabalho da *disseminação dos produtos*.

As reformas e inovações educativas eram produtos cuja disseminação supunha a passividade dos usuários, isto é, dos docentes e das escolas. Não era concebível, então, e de certa forma ainda não o é, gerar produtos unipessoais à medida do usuário. A produção de bens em massa duplicava-se à maneira de clones com a produção de inovações à educação de massas. As burocracias estatais estabeleciam as bases e aceitavam as iniciativas que, conformes com os fins gerais e comuns, os especialistas elaboravam nos seus laboratórios e instituições de pesquisa⁶.

5 É necessário lembrar que disseminação faz referência a uma atividade racional e planificada de ‘propagação de inovações’; a idéia contraposta é a da difusão, que faz referência a processos casuais, incertos e não predizíveis. (Humble y Simons, 1978: 152).

6 Parte desta história é contada em MacDonald e Walker (1976a, 1976b) e em House (1974). Também pode ser consultada a excelente crônica que McLaughlin escreve sobre a lei de educação do primeiro e segundo grau nos Estados Unidos da América do Norte

A inovação uniforme e outras conseqüências

Mas, qual tem sido o impacto real que teve na inovação educativa este enfoque ou perspectiva tecnológico? Não exageraríamos, se afirmássemos que serviu de marco geral para qualquer processo tanto de criação, quanto de difusão de inovações durante mais de trinta anos. Os modelos escolares oferecidos pelo movimento de escolas eficazes, os estudos do tipo processo-produto, os perfis de eficácia docente e as propostas curriculares dos anos sessenta e setenta nos países anglo-saxões, entre outros, foram exemplos educativos de inovações dentro desta perspectiva.

Em todos os casos, trata-se de propostas que, elaboradas nas universidades, se ofereciam ou impunham-se às escolas e aos docentes, como formas de atuação e organização racionais, homogêneas e acordes com o sentido de escola e educação assumidos socialmente. Não obstante, nossa análise ficaria na superfície se não nos detivermos a esquadrihar certas questões que podem ficar, de outra forma, eclipsadas.

Em primeiro lugar, trata-se de elaborar inovações que, como acabamos de apontar, representam modelos racionais de atuação para todo o sistema educativo, isto é, trata-se de inovações independentes do contexto, ou se, se prefere, de inovações estandardizadas (Wise, 1977, 1979). Lembre-se que aqui se expressa a idéia de produção em massa para uma escolaridade em expansão e que essa idéia se liga com bastante perfeição com a organização burocrática (isto é, com as organizações administrativas) aceita como “paradigma” da organização escolar (Wise, 1979; Bates, 1989).

Em segundo lugar, temos também uma orientação de cima para baixo; ou, o que é o mesmo, a assunção de grupos de chefes de *inovadores* e de grupos subordinados de *adaptadores*⁷. As inovações se promovem para ser utilizadas pelo sistema escolar e pelas escolas que, como usuários, têm a obrigação e a responsabilidade de adotá-las e aplicá-las. Em paralelo, a estrutura de difusão se estabelece ao modo de “centro-periferia”, o que quer dizer, simplesmente, que as instituições centrais administrativas não só se arrogam o poder de decisão sobre as iniciativas válidas, mas que são tais instituições as que “lançam” o protótipo ou a proposta às periferias e às margens escolares⁸. Qualquer modificação periférica tem que ser autorizada pelo centro, dele emana a legitimidade e a validade

das ações que as escolas devem cumprir ou estão realizando em seu estrito papel de aplicação. Neste sentido, tal papel, como usuários e destinatários, não implica seu questionamento, senão que se reduz a atingir os objetivos implícitos e os que se destinam às inovações. Além disso, qualquer variação e adaptação produzida nos ambientes

escolares era acusada de desvirtuamento do modelo original. As variações se transformavam em ruído, deformações, incompreensões, por parte dos docentes, dos objetivos, dos princípios e das normas de atuação implícitos nos desenhos originais (Hamilton, 1975).

Em terceiro lugar, existe outra questão

que (embora não costume encontrar-se relacionada com esta tendência) não é menos importante que as anteriores. Refiro-me a que a aceitação do progresso ilimitado deriva neste terreno para a compulsiva promoção de inovações e reformas (Cuban, 1990). Vista retrospectivamente, pareceria que a função de uma inovação (assim como de uma reforma) consiste em gerar a necessidade de novas inovações e de novas reformas, sem permitir a acomodação das escolas e dos docentes às sucessivas ondas inovadoras e reformistas (Heargreaves, 1996). Acrescente-se que cada novidade educativa acarretava um sobre-esforço docente e uma nova “reestruturação”, pelo menos na intenção, da ecologia escolar e das funções e atividades docentes⁹.

Noble soube captar esta situação em referência às inovações na informática educativa: “Em 1983 foi dito aos docentes que usassem os computadores para ensinar aos estudantes a programar em BASIC, porque era ‘a linguagem que vinha com seus computadores’. Em 1984 lhes foi dito que tinham que ensinar o programa LOGO para que os estudantes ‘aprendessem a pensar, e não só a programar’. Em 1986 voltou-se a lhes dizer que tinham

A idéia de mudança social em geral e da educativa em particular sofreu uma marca que ainda permanece. Refiro-me a que tal mudança recebeu o tratamento tecno-racionalista de uma indústria, tanto na ideologia que imperou, na sua linguagem, nos critérios, quanto no trabalho da disseminação dos produtos.

7 Assim é como tem sido apontado no prematuro trabalho de Marsh e Huberman (184, p.55).

8 Veja Schön (1971). Sobre os modelos mais importantes tem que ser citado o trabalho de Havelock (1969).

9 As inovações em cascata impedem o assentamento das anteriores perante a urgência em adotar as recém promovidas, bloqueando de novo qualquer resposta crítica por parte dos centros e docentes.

que ensinar com sistemas integrados de exercício e prática ('drill and practice') em laboratórios de computadores para individualizar a instrução e incrementar as pontuações nos testes. Em 1988 foram convencidos a que ensinassem processadores de texto porque os estudantes deveriam utilizar a ferramenta do computador como o fazem os adultos. Em 1990 foi-lhes dito que ensinassem com ferramentas específicas curriculares, tais como simulações de ciência e base de dados, para integrar os computadores no currículo. Em 1992 lhes foi dito que ensinassem os programas hipertexto multimídia porque 'os estudantes aprendem melhor criando produtos para uma audiência'. Em 1994 voltou-se a lhes dizer que ensinassem as telecomunicações via Internet, para que os estudantes 'fossem parte do mundo real' (21-22).

Em quarto lugar, em todo este processo a universidade e os especialistas dedicados à pesquisa e à inovação educativa não foram, é claro, convidados pôneos. Em geral, poderíamos afirmar que houve uma participação ativa deles, mas é necessário matizar essa participação. Está claro que em última instância o trabalho dos pesquisadores e pesquisadoras era justamente propor melhoras educativas; o que não parece tão razoável é a marcada tendência a deixar-se *cooptar* pelas necessidades políticas, administrativo-burocráticas e econômicas presentes em cada momento. A cooptação supõe e implica aceitação por parte do sujeito cooptado de uns interesses que não são necessariamente educativos¹⁰, e que chegam a formar parte implícita de seu discurso especializado. Em troca, as recompensas se cifram em dotações, recursos e prestígio "acadêmico" e social.

Pareceria, postas juntas estas questões, que em última instância o objetivo *prático* não era outro senão o con-

trole do funcionamento das escolas. Com independência das boas intenções que animaram este primeiro e importante período de reformas e inovações educativas, a consequência mais destacável foi a conservação das escolas sob parâmetros relativamente bem sucedidos de tecnocracia: o controle técnico (instrumental) e administrativo.

A implementação: a suposta saída

De um ponto de vista puramente pragmático, o resultado das diferentes tentativas de ordenar os sistemas educativos segundo os padrões do progresso industrial e social e de manter e elevar a qualidade da educação de massas (incluindo nisso a sua melhora em relação a grupos e setores sociais mais desfavorecidos)¹¹, só pode ser negativo. Independentemente do conteúdo das mesmas, as estratégias de inovação e de difusão das novidades educativas, foram contestadas e criticadas fundamentalmente

do ponto de vista do campo da avaliação de programas sociais e educativos.

As conclusões do macro-estudo da Rand Corporation (Berman et alli, Berman 1981)¹² sobre quatro programas federais de mudança nos Estados Unidos não deixaram a menor dúvida, as coisas não ocorriam como se esperava. As inovações sofriam nos ambientes de uso um marcado processo de mutação. Os docentes e as escolas exerciam um processo de acomodação, em virtude das suas necessidades imediatas e contextuais.

"A experiência tem demonstrado que as estratégias de inovação não mudam somente com o tempo de um lugar para outro, mas que apresentam também uma grande quantidade de variabilidade de um ambiente institucional para outro. Esta variabilidade nas respostas institucionais a uma inovação - o resultado de diferentes grupos de atores e de diferentes padrões institucionais de conduta rotineira - criam o que nós denominamos um fenômeno de mutação (Berman e McLaughlin, 1974, p.10)¹³.

Portanto, o que antes era concebido como ruído ou distorção do padrão inovador básico e estabelecido se entende agora como inevitável adaptabilidade devida à atividade e iniciativa dos atores escolares, principalmente. Pareceria que se estava abrindo a porta à aceitação precisamente dos atores educativos como agentes ativos, desterrando definitivamente o caráter passivo com que ti-

Voltamos a encontrar aqui tanto as velhas formulações normativo-tecnológicas, mas desta vez renovados, como encontramos também a escamoteação de toda crítica à estrutura da inovação e aos contextos político-econômicos nos quais as inovações aparecem e nos quais se justificam.

10 B. McDonald (1984) viu com bastante antecipação esta situação. Sua classificação política da avaliação trata justamente de explicar esta poderosa tendência.

11 Veja a análise de E. House et alli (1978) sobre o Head Start e outros programas do estado de bem estar.

12 Devem ser lembrados aqui os trabalhos de Hamilton (1978) y de McDonald e Walker (1976b).

13 Veja também o excelente trabalho de McLaughlin (1985).

nham sido até então considerados. Mas não foi assim. Na realidade o que estes estudos mostravam era a preocupação por *controlar* as variações, por frear a intensidade da mutação. O objetivo orientou-se à gestão da mudança (Fullan, 1986); ou dito de outra maneira, como manter o controle necessário sobre os fatores que incidem em todo processo de inovação¹⁴ para que interacione de modo eficaz. Voltamos, pois, a encontrar aqui tanto as velhas formulações normativo-tecnológicas, mas desta vez renovados, como encontramos também a escamoteação de toda crítica à estrutura da inovação e aos contextos político-econômicos nos quais as inovações aparecem e nos quais se justificam.

Novo terreno e velhos instrumentos

O penúltimo capítulo em todo este decorrer se efetiva num novo terreno político; terreno que sofre uma forte modificação desde finais dos anos setenta. O suposto consenso sobre a sociedade mudou, em razão da nova constelação de valores a que se supõe tinham que responder os sistemas educativos. O valioso já não se encontrava mais relacionado com a idéia de transformação moderna de sociedade e de melhora constante, nem com a extensão da mesma.

A crise econômica e a propagação paulatina, mas contínua de políticas neoliberais traziam um marco de atuação distinto ao anterior (Angulo, 1997). A introdução da ideologia social de mercado, dos discursos sobre a excelência e a privatização (Rodríguez Romero, 1997) parecem gerar novas necessidades às que terão que responder os sistemas educativos. Mas, para entender esta parcela do nosso presente, é necessário apontar algumas variações com relação ao período anterior.

Primeiro, as inovações que se formulam não contam com o aporte orçamentário e econômico com que historicamente contavam. Em nossos dias não se trata tanto de inovar pondo à disposição do sistema educativo re-

ursos econômicos e de pessoal, como, pelo contrário, de inovar para poupar recursos e reduzir (às vezes drasticamente) os custos da educação. As dificuldades fiscais (fictícias ou reais) (Navarro, 1997) têm provocado uma alteração radical nas condições da mudança.

Segundo, não nos encontramos tanto frente a inovações sobre o conteúdo da educação quanto a inovações sobre a organização formal das escolas e do sistema. A atual tendência a assegurar um marco curricular, estável, básico e homogêneo para o sistema (com a paralela homogeneização dos conteúdos curriculares (Meyer, Kamens e Benavot, 1992)) evitam em grande medida o custo social que supõe estabelecer mudanças no conteúdo do ensino. Seja através dos currículos nacionais, da forte presença dos textos escolares ou do mais sofisticado sistema de standards nacionais, as escolas têm estabelecidos os objetivos que obrigatoriamente devem atingir. As inovações agora se orientam às formas e estruturas organizativas que devem ser empregadas para que tais objetivos possam ser atingidos eficazmente¹⁵.

Terceiro, as lições aprendidas das passadas tentativas de inovação educativa apontaram que as iniciativas não poderiam sustentar-se no seu mero valor, na sua validade científica (Angulo, 1995)¹⁶. As reformas somente podem ser efetivadas num marco de controle forte, ainda que indireto. Revitalizar, incrementar e estabilizar estruturas e processos de avaliação do sistema educativo traz a segurança de que as escolas e os docentes atuarão em concordância. Em princípio, não interessa tanto o modo como se reacomodem à nova situação quanto o fato de que se vejam forçados a fazê-lo, isto é, de que sintam essa urgência. O problema consiste em criar condições para obrigar as escolas a atuar em condições de competição, a tomar as decisões conforme o esperado.

Aqui podemos incluir a importância que adquiriram nos últimos anos a utilização de indicadores, as avaliações do rendimento, a inspeção e a avaliação das escolas. Acrescentemos, também, a presença de organismos supranacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a criação de instituições nacionais, internas ao sistema educativo, encarregadas de realizar este exercício *indireto* de controle¹⁷.

“Durante estes anos, as políticas educativas pretenderam submeter a disciplina aos alunos e aos professores mediante a supervisão, as inspeções e a imposição de novas normas; uma vigilância crescente através dos testes; a

14 Veja, por exemplo, Fullan e Park (1981) e Snyder, Bolin e Zumbalt (1992).

15 Em todo caso, as únicas inovações em relação aos conteúdos se relacionam tanto com os setores básicos do currículo quanto com as novas demandas da tecnologia da informação. Assim, a matemática e a introdução dos computadores nas escolas com o reclamo da onipresente rede reúnem os mais claros esforços.

16 Veja-se Odden (1991b) para uma visão diferente. Para este autor, em grandes linhas, as inovações com valor científico terão também por sua vez valor educativo.

17 Na Espanha é notória a criação do Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação. Observe-se que embora na sua denominação não aparece a palavra educação, é a este sistema que está orientado. Veja a crítica a esta instituição em Angulo (1993).

competição aumentada entre os indivíduos e instituições; a privatização da educação através dos bônus e a promoção da 'culturização', isto é, de um *curriculum* baseado nas obras clássicas (House, 1995, p. 118).

Quarto, chamar a atenção sobre a organização não supõe que qualquer opção seja válida. Estamos tratando com modelos determinados de organização escolar que os centros deverão imitar, se pretendem ser reconhecidos, adquirir recursos extra e receber o beneplácito social. De onde provêm estes modelos?

Para responder a esta pergunta e entender a sua resposta temos que recordar que, como já indicamos antes, a fonte da justificação científica da maioria das inovações até os anos setenta se encontrava na pujante psicologia da educação. Mas agora não é mais esta ciência a que se utiliza como garantia de validade. De alguma maneira, poderia inclusive ser afirmado que não são posições ou concepções claramente científicas as que se começaram a empregar. Trata do neoliberalismo e da ideologia social de mercado¹⁸.

Detenhamo-nos um momento nisto. Os grandes discursos emanados do agente governamental enfatizam a importância que a educação tem para alavancar o nível produtivo. A contribuição para a saída da crise por parte do sistema escolar consiste em remodelar produtivamente suas funções e seu trabalho. Até aqui, coincidiríamos com os clássicos discursos do bem-estar e do período expansionista. Mas algo mudou, agora a contribuição escolar é uma responsabilidade particular das escolas, são elas que devem otimizar sua organização e seus recursos, porque são elas, segundo o discurso conservador, as culpáveis pela deterioração social e inclusive do declínio econômico¹⁹. Já não podem esperar da administração educativa os recursos com que tradicionalmente tinham contado, inclusive nem soluções, nem novas práticas. A educação é um bem de consumo privado, não um bem público (House, 1995; Ball, 1994; Kenway, 1995).

Dado que as exigências externas do mercado estão marcadas e são provavelmente maiores do que aquelas que as escolas tradicionalmente têm suportado, não resta outra opção senão abraçar o mercado. Mas aceitar o mercado é reorientar as escolas aos modelos que tiveram êxito ou que são aclamados como tais no terreno da empresa capitalista. Não há outro lugar para onde olhar e não será fácil olhar a outro lado. E nesta direção são poucas as opções possíveis.

Aqui entrariam tendências diversas, porém, todas elas convergentes: pseudo descentralização/flexibilização da escolaridade (Brown, 1990; Cluni & Witte, 1990; Murphy, 1991; Beare & Lowe Boyd, 1993) a gestão baseada na escola (Brown, 1990; Caldwell y Spinks, 1988; Murphy & Beck, 1995); a cultura da gestão escolar (Caldwell & Spinks, 1988; Sergiovanni, 1994); os processos de auto-responsabilidade (e avaliação externa) (Fuhrman & Malen, 1991; Darling-Hammond, 1992); a liderança organizacional (Caldwell & Spinks, 1993); o cheque escolar (Chubb & Mond, 1990); a melhora escolar complementada pelo renovado ressurgimento do movimento das escolas eficazes (Scheerens, 1992); e os modelos de qualidade total (Murgatroyd & Morgan, 1992), são, tal vez, as tendências mais destacáveis.

Se tivesse que resumir em uns breves pontos o que de uma ou outra maneira une a estas posições, poderia apontar o seguinte: estamos frente a uma poderosa tendência que não pretende outra coisa senão a privatização dos sistemas educativos através da remercantilização²⁰, ou dito de outra maneira, a conversão empresarial das escolas através da sua transformação gerencialista. Invocar a descentralização, invocando a preocupação pela sustentação de culturas escolares e lideranças fortes, junto à assunção do controle, que passa a ser assunto interno, não faz mais que colocar a responsabilidade pelo êxito nos próprios centros, o que quer dizer que assumam uma maior autonomia. Bem ao contrário, é a responsabilidade, por assim dizer, o que se deslocou. Cada escola é, agora, não sua própria empresa, mas seu próprio panóptico. Os conservadores são os pais e as mães da classe média, preocupados com as vicissitudes do mercado e pouco ou nada preocupados com a democracia escolar, apenas com os resultados, isto é, os resultados acordes com as demandas do mercado. Qualquer outra coisa é "burocracia escolar", perda de "excelência educativa", falta de "qualidade", "ineficácia", e "incompetência", doenças todas do bem-estar e do período expansionista! (Chubb & Moe, 1990).

"A política educativa está experimentando mudanças profundas. Existe uma considerável pressão em direção às soluções de mercado. O 'público' é visto como ineficiente, burocrático e esbanjador; pelo contrário, o 'privado' é visto como mais eficiente, menos esbanjador, mais ajustado ao custo-eficiência. A introdução do mercado,

18 Veja a crítica empírica à economia neoliberal elaborada por Vicente Navarro (1997).

19 No trabalho de Beatrice and Ronald Gross (1985) se recolhem os documentos oficiais mais importantes e parte das respostas a que deram lugar.

20 Neste ponto é necessário recordar duas coisas: primeira, nenhum país pode privatizar completamente seu sistema educativo; segundo, que já existem importantes setores privatizados que supõem um alto custo agregado, mas privado, às finanças familiares.

afirma-se, trará soluções aos problemas educativos e sociais” (Whitty, 1997).

A universidade e outras instituições

Da mesma forma como os primeiros movimentos inovadores, que já resenhamos, a resposta da universidade não tem se distanciado, salvo poucas exceções, do que têm sido suas atuações tradicionais. Porém, esta afirmação merece alguns comentários.

Primeiro, nos encontramos com novos atores. A universidade e seus especialistas não são agora os únicos interlocutores e referentes básicos a partir dos quais se projetam modelos e iniciativas. A irrupção da ideologia do mercado abriu a porta, de uma maneira antes desconhecida, à participação de organizações não governamentais que adquiriram uma presença e mecenato consideráveis na educação. As mesmas empresas de modo direto ou utilizando fundações (com diferentes matizes conservadores) e instituições de pensamento ideológico não universitárias (os famosos “think tanks”), estão se envolvendo na educação oferecendo recursos ou apoios de outro tipo (isto é, segurança diante da insegurança orçamentária) em troca de que as escolas aceitem e introduzam determinadas modificações substanciais (Kenway, 1995). Ao invés do acontecido na fase anterior em que instituições deste tipo financiavam inovações curriculares, por exemplo, elaboradas em instituições universitárias, agora, são as próprias organizações as que elaboram as propostas e se encarregam, inclusive, de difundir-las²¹.

Segundo, poderíamos perguntar-nos se estamos repetindo as estratégias de inovação desenvolvidas no período anterior. A resposta não pode ser taxativa em uma ou outra direção. Por um lado, parece que a tecnologia da inovação e o “espírito” tecnocrático no qual se baseou desapareceram. Mas, isto é válido unicamente se aceitamos que não existem implicitamente tais estratégias²². O que acontece é que, embora os novos modelos não precisem agora de justificação científica, adquiriram legitimidade em outras fontes: a) porque são modelos clônicos daqueles que demonstraram seu valor no mundo empresarial e econômico; b) porque materializam o discurso da liberdade de mercado e c) porque representam as únicas alternativas viáveis segundo o discurso conservador dominante. Se, antes, parte da aceitação de uma inovação fundamentava-se em questões de juízo e validade

epistêmica, agora predomina a validade de mercado e o temor econômico.

Por outro lado, a universidade, como apontava antes e salvo raras exceções, juntou-se, potenciando-a, à nova onda, com os instrumentos com que sempre contou. Por isto, podemos encontrar variações em um amplo espectro de opções: desde as estratégias “duras” (como os modelos sistêmicos e a terceira onda tecnológica)²³, até estratégias brandas como a recuperação recente das idéias de colaboração, colegialidade e outras desse estilo; acrescen-

te-se que tudo isto tem servido para nos inundar com uma pletora ingente e inabarcável de novas pesquisas.

Terceiro, o que sim desapareceu, e que vai resultar muito difícil restaurar, é o debate e a discussão sobre o tipo de escola e de

sociedade para a qual trabalhamos. É certo que existe e se tem publicado numerosos documentos programáticos, alguns provenientes das administrações educativas e outros de instituições privadas. Mas o efeito e o papel destes textos políticos têm sido justamente evitar o debate. Deuse por certo que os objetivos e os fins da escolaridade estão marcados e são inamovíveis. As circunstâncias econômicas clausuram a discussão em profundidade e o

Embora os novos modelos não precisem agora de justificação científica, adquiriram legitimidade em outras fontes.

Se, antes, parte da aceitação de uma inovação fundamentava-se em questões de juízo e validade epistêmica, agora predomina a validade de mercado e o temor

21 Às vezes, a presença empresarial não tem por que se orientar a inovações concretas, mas se beneficia da precariedade em que se encontram muitas escolas para vender seus produtos. Por exemplo, decretando o “dia da Coca-Cola”, ou bem “alugando espaços”. Seguramente, os centros melhor dotados poderão se beneficiar muito mais deste mercado que os sub-dotados.

22 A exceção pode ser encontrada nos teóricos da implementação. Veja Odden (1991a) e McLaughlin (1985).

23 Veja respectivamente os trabalhos de Smith & O’Day (1991) e Goodman (1995). Vinovskis (1996, p. 65), que se inclui entre as defensoras do modelo sistêmico de reforma, o define da seguinte maneira: “O conceito de reforma sistêmica emprega-se num sentido limitado para abarcar aquelas reformas que enfatizam particularmente o papel dos estados, que são dirigidas no seu conteúdo por standards e que querem oferecer uma ligação coerente e fechada entre currículo e avaliação do rendimento no nível local.”

dissenso perante a gravidade dos desafios que as nações e as escolas hão de afrontar. Neste sentido, a escolaridade deixou de ser um assunto de eficiência técnica para ser um assunto de eficiência econômica. Nesta medida, a escola da modernidade, se é que alguma vez existiu, está feneendo (Tadeu da Silva, 1997)²⁴.

Algumas dissonâncias que trazem esperanças

Seríamos injustos com a situação se ficássemos exclusivamente com este panorama desalentador. A realidade educativa e universitária é, afortunadamente, mais variada do que umas poucas linhas podem dar a entender.

Se é verdade que tudo o que acabamos de mostrar tem sucedido, também é certo que foram produzidas algumas mudanças de orientação muito significativas. Nem todos os grupos acadêmicos deixaram-se levar pelos discursos e pelas ações dominantes; alguns formularam e estudaram alternativas que vale a pena considerar.

No terreno da mudança e da melhora escolar, trabalhos como os de Liberman (Liberman, 1986; Liberman & Rosenholtz, 1987), alguns escritos de Fullan e, especialmente, Hargreaves (1991), por exemplo, apontaram a importância da colaboração com os docentes, do erro de estabelecer e manter políticas de cima para baixo insensíveis aos contextos escolares e organizacionais, a necessidade de alentar a colegialidade e o sentido de pertinência da mudança nos docentes e a utilização de estratégias de pesquisa-ação e da criação de redes para a melhora escolar.

Neste mesmo sentido, Clandinin e Connelly (1992) nos fizeram ver que os docentes são elaboradores de currículo e agentes-chave de transformação curricular. Com isto, não se está querendo dizer que sejam os docentes os únicos criadores de inovações curriculares, mas, que qualquer mudança no currículo deve tê-los como agentes ativos. Ao contrário do que estipulam as concepções estabelecidas neste campo, o razoável não consiste no estabelecimento de inovações curriculares fechadas, monolíticas e à prova de professores. A inovação do currículo deveria assumir que “os docentes são uma parte integral do processo curricular na qual docentes, alunos, matéria e contexto se encontram em interação dinâmica.” (Clandinin & Connelly, 1992). O desenvolvimento curricular e o currículo representado são agora os terrenos básicos e essenciais da inovação²⁵

Por outro lado, estamos assistindo à recuperação de um esquecimento tradicional; me refiro à voz dos docentes e sua experiência vivida. Situar a inovação e a mudança curricular na complexa ecologia das escolas, implica, como reiteradamente apontam Clandinin e Connelly (1990), escutar as histórias dos docentes e abrir um espaço para sua expressão. A expressão da vida dos docentes nos diz que não são agentes meramente passivos em relação às pressões externas, que possuem identidades, subjetividade, contradições, e convicções próprias do que é educativamente valioso (Carter, 1993; Carter & Doyle; 1996; Hargreaves, 1996).

Esta mesma orientação é a que tem levado ao reconhecimento da pesquisa realizada pelos próprios docentes²⁶. Como indicaram Lytle e Cochran-Smith (1990), trata-se de pesquisa sobre “as questões e problemas que os docentes mesmos formulam, os marcos que utilizam para interpretar e melhorar sua prática e o modo pelo qual definem e compreendem seu trabalho” (p. 83).

Como pesquisa, é uma indagação sistemática e intencional, mas, sobre sua própria escola e seu trabalho prático nas aulas, seus problemas e inquietudes. Este acontecimento também está supondo uma transformação importante na forma pela qual se percebe a escola e o trabalho dos docentes; mas também poderá remover e representar uma mudança radical nos nossos atuais pressupostos sobre a relação entre a teoria e a prática, as escolas e as universidades, a indagação e a reforma (Cochran-Smith & Lytle, 1992).

Todas estas tendências alternativas são em si mesmas acontecimentos importantes, mas não estão isentas de enormes dificuldades. Por exemplo, os que entendem que as mudanças devem basear-se nas escolas não parecem perceber que a sua é, afinal de contas, uma proposta formal. Ficar nas estratégias sem discutir o conteúdo das mesmas pode propiciar e mascarar a propagação de discursos conservadores e involucionistas sobre a educação. O próprio Fullan (1993) aponta que cada docente é um agente de mudança, um agente moral, mas recorre ao silêncio sobre o estatuto e o conteúdo moral do docente. Neste terreno nem tudo é válido²⁷.

Reclamar a voz dos docentes pode igualar vozes com distinto e mesmo contraposto tom. Práticas discriminatórias autoritárias e racistas não podem ser aceitas por mais que se articulem como vozes docentes. O que acontece nas escolas, o que os docentes fazem e decidem

24 A universidade também não se librou destas investidas. Veja Neave & Van Vught (1994) e Leite et alli (1998).

25 O que supõe, sem dúvidas, dar menos peso ao desenho; ou evitar desenho fechados e tecnológicos.

26 Esta idéia já se encontra, originalmente, em Stenhouse (1984).

27 Hargreaves & Dawe (1990) alertaram sobre certas formas de colegialidade constrangidas e impostas de cima.

não têm um mesmo valor, nem têm que ser necessariamente valiosos. Não podemos confundir o direito a falar com validade dos discursos; os discursos ou as experiências docentes não são neutras.

Alentar a pesquisa dos docentes pode chocar com os cânones excessivamente anquilosados do que é a pesquisa respeitável estabelecidos pela universidade; mas também pode nos levar à confusão, assumindo, indevidamente que é este tipo de pesquisa o único relevante para melhorar a educação e transformar as escolas. Inclusive aceitando-a, podemos cair nos mesmos erros que mantivemos com o positivismo. Aqui também teríamos que nos perguntar pelo conteúdo da pesquisa, para a trivialidade e para a auto-complacência. Não é o método nem o pesquisador (seja um indivíduo ou um coletivo, procedam da universidade ou das escolas), quem define o valor da pesquisa educativa, mas a relevância do objeto e suas implicações.

As disjuntivas, pois, são enormes e requerem, certamente, uma análise mais extensa e pormenorizada da que infelizmente podemos realizar nestas páginas. No entanto, gostaria de aduzir algumas idéias.

Problemas e Comunidades

Não acredito que depois da análise que acabo de realizar tenha que formular alternativas além das que possam parecer razoáveis à instituição na qual, afinal de contas, desenvolvo meu trabalho: a universidade. Não vou, portanto, fazer nenhuma proposta que tenha as escolas como objeto único e direto. Minha intenção é percorrer um caminho claramente indireto e assintótico em razão do que me preocupa como docente universitário.

Comunidades e problemas educativos

No começo deste artigo, mencionei a crítica de Habermas à formulação que Weber fazia sobre a instrumentalidade racional e o perigo que representava a colonização do mundo social por esta racionalidade. Habermas mesmo propunha que as ações comunicativas são ações em cuja base se encontram processos sociais de interação encaminhados e orientados ao entendimento e à compreensão mútua entre os sujeitos. Tais ações não se sustentam ou invocam unicamente significados (algo que já tinha sido apontado por Weber) mas, ao contrário das instrumentais, estão orientadas à compreensão e sujeitas a normas de validade intersubjetivas. Quando os sujeitos interacionam na sua vida cotidiana e têm realmente a intenção de comunicar-se, necessitam pressupor “sempre e inevitavelmente”, na sua relação, certas pretensões de validade (Habermas, 1979, 1983). Estas normas, que não são invocadas meramente pela vontade dos sujeitos que se comunicam entre si, estão pressupostas pelo mesmo ca-

ráter normativo da linguagem, “enquistadas”, como afirma Habermas (1976, p. 307), nas estruturas lingüísticas de que devem fazer uso os falantes: são introduzidas pragmaticamente na comunicação pelo simples fato de querer comunicar-se.

Tal validade normativa dos fatos de fala, transmitida à ação comunicativa, como ação sustentada na linguagem humana, está determinada pelos quatro requisitos seguintes (Habermas, 1976, 1979): a compreensibilidade das locuções; a verdade do conteúdo anunciado; a veracidade (ou sinceridade) das intenções dos falantes; e a correção da relação mesma. Comunicar algo, implica, portanto, que os sujeitos enunciem claramente suas idéias, que o conteúdo das mesmas não seja falso ou errôneo, que a intenção que movimenta a ambos seja sincera, e que a relação assegure, pelo menos, o direito de cada falante a se comunicar.

“Os falantes – afirma Habermas – têm que selecionar uma expressão lingüística compreensível para que o falante e o ouvinte possam se compreender um ao outro; o falante tem que ter a intenção de comunicar um conteúdo proposicional verdadeiro intencionando que o ouvinte possa compartilhar o conhecimento do falante; o falante tem que querer expressar suas opiniões verazmente com a intenção de que o ouvinte possa crer nas suas locuções (confiar nele); e finalmente, o falante tem que selecionar uma locução que seja correta à luz das normas e dos valores vigentes, procurando que o ouvinte a aceite, para que ambos possam chegar a um acordo entre si no que diz respeito ao pano de fundo normativo reconhecido” (1979, p. 2-3).

Não precisamos reelaborar muito mais nem nos estender aqui para adotar a idéia central. Para Habermas, os grupos humanos podem organizar-se criando comunidades de comunicação nas quais a força do melhor argumento, e não o argumento de força, é o elemento constitutivo chave e essencial das mesmas. Isto supõe, pelo menos, respeitar os princípios básicos e mínimos da ética da comunicação (Habermas, 1983), mas também aceitar a autonomia dos interlocutores.

A autonomia se mantém porque na comunicação cada sujeito é reconhecido pelos outros como sujeito de argumentação. Isto é, porque cada sujeito goza da liberdade de expor suas argumentações. A ética comunicativa é uma região dialógica na qual convergem posturas valorativas divergentes com o único requisito de argumentar bem e não de querer impor um entendimento particularista. Os interesses e as inclinações não são suprimidos, mas “inseridos” e “formados” na “comunicação não deformada” (McCarthy, 1978, p. 328). Nenhum interesse ou inclinação particulares se impõem, porque todos são problematizados no discurso; mas o interesse geral aprofundado pelo melhor argumento, a norma válida na sua

correção, é o resultado da vontade discursiva dos participantes. Na ética comunicativa como processo de formação da vontade, isto é como processo de ilustração, só pode haver participantes (Habermas, 1974, p. 40). O respeito ao individual, que implica por sua vez a crítica reflexiva, assegura o respeito ao geral que transcende no social como comunidade de diálogo. Não se trata pois de que uma posição imponha seus interesses e pretensões, nem que nas situações de diálogo o discurso permaneça mantido por alguns participantes.

Certamente, o que acabamos de mostrar representa uma posição ideal; uma posição ou situação que não é facilmente concebível nas relações cotidianas. Contudo, a sua idealidade, a dificuldade evidente para materializá-la, não impede sua aceitação como marco teórico e prático de trabalho. Quero dizer que a defesa de comunidades intelectuais como as que defendem Cochran-Smith e Lytle (1992), se distinguem tanto por seu objeto quanto pelas condições de comunicação nas quais se sustentam. Mas, a meu ver, a aceitação da vertente comunicativa, isto é, a sujeição destas comunidades a uma ética da comunicação pode permitir-nos conceber comunidades educativas entre a universidade e os centros de ensino em que o desenvolvimento do conhecimento e a atuação prática respeitem a autonomia dos participantes a partir de sua individualidade e da elaboração coletiva dos argumentos racionais. Pensemos que estamos falando de duas instituições que, unidas pelo âmbito de atuação (isto é, a educação), se encontram distanciadas por suas estruturas internas, sua história e as diversas demandas às quais se encontram sujeitas.

Mas, ficaríamos aqui também num plano excessivamente formalista se não encontramos, primeiro, algo que una a ambos os coletivos institucionais (professorado universitário e professorado escolar, docentes da universidade e docentes das escolas), além da vontade de comunicar e do objeto comum da educação nas diversas vertentes e, segundo, se não clarificamos o que aportaria o/a pesquisador/a e docente universitário em tal diálogo.

Com relação ao primeiro, o elemento chave é que a universidade e as escolas *compartilhamos problemas educativos*. O que quero dizer é que são as preocupações e as problemáticas educativas que o nosso tempo invoca o que pode se fazer de vínculo essencial e catalisador de nossas relações.

Permitam-me formulá-lo de outro ponto. Cochran-Smith e Lytle estão preocupadas em potenciar comunidades à pesquisa docente e, reconhecendo os obstáculos, elaborar as possibilidade que tais comunidades podem desenvolver em relação ao tempo, à discussão e à utilização de textos e documentos. Desde já, todas as suas sugestões são enormemente importantes, mas, além delas o que pode catalisar o trabalho dos docentes entre si e

dos universitários com os docentes é compartilhar problemas e preocupações que sentem como comuns, uma vez que afetam a educação, algo que tais autoras apontam, mas que requerem enfoques e perspectivas diversas, o que, contudo, deixam de mencionar. O que é válido para alentar a pesquisa do professorado nas escolas o é também para relacionar estes com o professorado universitário em comunidades educativas. E, reconhecendo a diversidade de enfoques necessários para sua resolução, estamos implícita e explicitamente reconhecendo que necessitamos elaborar argumentações, indagar a realidade, formular propostas de trabalho etc.; e neste processo somos todos participantes.

O que nos une, definitivamente, é o problema e não a particular forma de pesquisa que adotemos; e pelo fato dos problemas serem multidimensionais, a simples indagação dos docentes é insuficiente, como também é insuficiente a simples pesquisa universitária. Ambas são necessárias, como também é necessário realizar pesquisa conjuntas. O equilíbrio se encontra na comunidade de diálogo e na aceitação de seus condicionantes.

Quero insistir que compreender os problemas e aventurar soluções é um campo em que somente há participantes. Aqui não se trata de elevar a pesquisa universitária até o ponto de convertê-la em único instrumento capaz de iluminar a prática²⁸. Com isto não faríamos outras coisas senão voltar a ressuscitar a idéia de intelectual crítico possuidor exclusivo da verdade. Pelo contrário, a verdade, se disso se trata, não é outra coisa que o resultado que surge da participação racional no diálogo coletivo.

A respeito do segundo, a universidade e em especial os pesquisadores e pesquisadoras educativos podem realizar uma contribuição ao diálogo democrático e racional sobre nossos problemas. Connel (1996) tem apontado quatro possibilidades às que eu gostaria de acrescentar uma quinta:

- a) Por exemplo, tal como no seu tempo o indicaria Stenhouse, é imprescindível reelaborar a memória histórica sobre a educação e as práticas educativas, passadas e atuais. Este trabalho sobre a documentação poderia gerar arquivos sobre o pensamento e a ação pública sobre a educação.
- b) Os docentes universitários costumam estar fortemente constrangidos pela carreira acadêmica e as servidões marcadas pela publicação de pesquisas e trabalhos teóricos. Por isto, prestamos pouca atenção à circulação de documentação, experiências e iniciativas provenientes das escolas. "Ainda que, acrescenta Connel, as pu-

²⁸ Este tipo de arrogância do intelectual crítico detecta-se no trabalho de Carr e Kemmis (1986). É certo que os autores modificaram esta postura inicial em obras posteriores.

blições acadêmicas sejam importantes na produção e validação de conhecimento, são necessárias outras formas de comunicação para que o conhecimento possa ser utilizado por quem possa fazê-lo” (p. 32). Isto supõe não só apoiar a difusão e utilização de tais experiências e documentos, mas também abrir nossas salas de aula para que os docentes possam intercambiar seus problemas, dúvidas e seguranças com nossos estudantes de educação.

- c) Outra preocupação das Faculdades de Educação centrou-se, como já apontamos, na promoção de iniciativas para o exterior. Isto que dizer que estivemos muito preocupados com o que acontece fora da universidade, desatendendo a qualidade de nosso próprio trabalho. Deveríamos, pois, desenvolver inovações sobre nossa docência, nos preocupar com sua qualidade e seu valor educativo.
- d) A autonomia e independência de que ainda gozamos nas universidades permite que possamos exercer o discurso crítico. A crítica racional aos discursos conservadores e mercantilistas, às reformas que pretendem cercar a criatividade nas escolas e justificar os privilégios e a injustiça, é uma tarefa ainda por realizar. Como afirma Connell, esta é uma obrigação moral, uma obrigação que, junto com os nossos privilégios, tem que ser utilizada com justiça: no interesse dos grupos menos poderosos e favorecidos de nossa sociedade, e não como tem sucedido normalmente, em favor dos grupos de pressão e em razão da cooptação a que nos deixamos levar.
- e) Também a universidade, inclusive nestes tempos de redução orçamentária, mantém consideráveis recursos se os comparamos com o que possuem as escolas da rede pública. É também um dever nosso pô-los ao alcance dos docentes dessas escolas. Estou pensando, por exemplo, nos recursos informáticos: tanto no que diz respeito aos conhecimentos tecnológicos, quanto aos suportes materiais.

Problemas educativos

Não me parece lógico oferecer uma lista exaustiva do que sob meu ponto de vista são os problemas educativos que provocam minhas preocupações atuais. Como acabo de dizer, este é um problema comum. Contudo, gostaria de apontar três deles: a democracia na educação, a defesa da educação pública e a sociedade rede.

1-A democracia na educação

Ainda que isso possa parecer surpreendente vindo de alguém proveniente de um país europeu que está integrado ao Mercado Comum, a democracia continua sendo um assunto, em muitos aspectos, pendente e frágil; como o é também se enfocamos nossa vista nas organi-

zações e instituições supranacionais (Jáuregui, 1996). Para alguns observadores internacionalmente reputados, a própria democracia e sua realização converteu-se em perigo; isto é precisamente o que, Huntington (Crozier et alli, 1975) na sua contribuição ao informe trilateral afirma e que não resisto a transcrever. “O desenvolvimento efetivo de um sistema de democracia política requer alguma medida de apatia e não implicação por parte dos indivíduos e dos grupos. A vulnerabilidade do governo democrático nos Estados Unidos não procede fundamentalmente de ameaças externas, embora tais ameaças sejam reais, nem da subversão interior de direitas ou de esquerdas, ainda que ambas sejam possíveis, mas da dinâmica interna da própria democracia constituída por uma sociedade altamente educada, mobilizada e participativa” (p. 50).

Quero ressaltar aqui que a democracia torna-se um problema e por isso, em algo inaceitável, quando gera indivíduos educados, mobilizados e participativos. A defesa da democracia em geral e da democracia na educação é agora, como o era nos tempos de Dewey, uma posição radical. “O fim da democracia é, por si mesmo, de natureza radical. Trata-se, pois, de um fim que jamais chegou a conseguir-se em nenhum país nem em nenhuma época. É um fim radical porque requer grandes mudanças nas instituições existentes, em instituições sociais, econômicas, legais e culturais” (Dewey, 1996, p. 174).

Avancemos mais um pouco. A democracia tem, para esclarecer-nos, um aspecto institucional, ou se se quer, procedimental, supõe a criação de instituições que cuidem de seu funcionamento e de procedimentos para sua consecução e realização. Em geral, qualquer país que se preze e qualquer organismo podem afirmar que tais estruturas ou procedimentos se encontram estabelecidos, mas não se encontram isentos de remodelação. Inclusive os sistemas educativos, como o caso do espanhol, tem regulamentados os espaços institucionais e procedimentais à participação democrática no mesmo.

Mas a circunscrição do debate democrático a estas questões esquece normalmente o aspecto mais notório da própria democracia: a cultura democrática. Sem ela, atuar democraticamente resulta numa técnica de procedimento, como o é a técnica de consulta popular. Não podemos, por outro lado, aceitar que exista democracia sem levar em consideração a cultura democrática que em um momento determinado impera.

Dito de outra maneira, as instituições e os procedimentos se apoiam na cultura democrática, na extensão da vida democrática aos cidadãos em cada uma das suas parcelas de responsabilidade e atuação, e não ao contrário.

Mas, voltemos às expressões que preocupam os especialistas da trilateral: cidadãos educados, mobilizados e participativos. A meu ver, estas três qualificações simbolizam perfeitamente o que aqui denominei cultura demo-

crática. Uma cultura que, como modo de vida, requer e precisa que os cidadãos estejam em primeiro lugar educados, para atuar na esfera pública se mobilizando e participando.

Dito assim, a democracia é o terreno em que se constitui a vontade política e se recria coletivamente a sociedade; e a educação *democrática* é, então, o que possibilita e faz possível e concebível tal vontade política e tal recriação. A educação de cidadãos e cidadãs se encontra inextricavelmente unida à democracia, sua extensão e, *a fortiori*, sua sobrevivência.

Apple e Barnes (1997) indicaram algumas das convicções das quais depende a democracia na educação e como forma de vida, como cultura democrática: a livre circulação de idéias, a confiança na capacidade individual e coletiva das pessoas para criar possibilidades e resolver problemas, o uso da reflexão crítica e a análise para avaliar idéias, problemas e políticas, a preocupação do bem estar dos outros e pelo bem comum, a preocupação pela dignidade e os direitos dos indivíduos e as minorias; conteúdos curriculares que propiciem aprendizados críticos e a reconstrução mesma do conhecimento etc.

Qualquer destes pontos estabelece por sua vez sua própria problemática e um terreno de discussão e debate no qual universitários e docentes nas escolas podem encontrar elementos de convergência e atuação em comum. Não podemos aspirar a resolver definitivamente a multidão de problemas com que teríamos, seguramente, que nos enfrentar, porque todos eles possuem implicações que vão além do que as instituições educativas podem fazer, mas, é nossa esperança educar cidadãos e cidadãs que os compreendam criticamente e aventurem soluções racionais e em si mesmas democráticas.

2-A educação pública

Este segundo problema, que não é totalmente independente do anterior, está proposto porque a crítica à penetração desde os anos 80, como um pouco indicamos antes, da ideologia social de mercado se confunde, às vezes, com a permanência do intervencionismo estatal. Muitos defensores do mercado educativo e do mercado social e econômico assumem tal contraposição: burocracia estatal *versus* flexibilidade do mercado, para criticar a primeira (com parte de razão) propondo a segunda como a solução definitiva (equivocada e interessadamente).

A primeira pergunta que teríamos que formularnos é, precisamente, o que entendemos pelo público. Permitam-me aventurar uma resposta. Para isto, tomemos emprestado de Ignacio Sotelo (1996) sua distinção entre três conceitos chave, dois dos quais já apontamos: o estatal, o público e o privado.

O âmbito público é, para este autor, um âmbito especial, distinto tanto do estatal quanto do privado. Do

estatal, porque o estado (e a administração estatal) respondem ao poder político administrativo, à regulação normativa da sociedade e das instituições que a constituem. Falamos de administração pública, erroneamente, porque entendemos que é uma questão de organização e de controle (não o esqueçamos) do público social, suas relações, direitos, obrigações e atuações. O privado, do seu lado, corresponde, em grande medida, ao âmbito íntimo, à esfera da família, das relações pessoais, de comunidades estruturadas segundo culturas (ou interesses) em que encontram sua identidade; falamos além disso da posse e da competitividade para ampliar as posses pessoais, falamos também do mercado.

Frente a ambos os lados, encontra-se o público onde não se trata de um monopólio estatal (o assim chamado poder público exercido por funcionários), nem de um monopólio privado (a única presença do indivíduo ou dos coletivos que permitem o acesso somente aos membros que individualmente pertencem ao coletivo de que se trate).

Estamos falando de um terreno frágil no qual coincidem três elementos, segundo Ignacio Sotelo (1996): a igualdade intrínseca dos participantes, o raciocínio e o acesso livre (p. 52-53). É a aceitação igual de todos os sujeitos, com independência da sua riqueza ou posição política, o cultivo do raciocínio, da reflexão crítica e da liberdade de acesso, não restringida nem limitada, o que define os espaços públicos em nossa sociedade.

Por isso, podemos afirmar que defender a educação pública é defender a vertebração social para que não dependa da estruturação administrativa ou do mercado. Uma vertebração social cimentada na formação de cidadãos e cidadãs livres e independentes, em seu papel cultural crítico, aberto, assentada no laicismo e no pluralismo, e na conexão solidária e dialógica com a comunidade social e na justiça²⁹ (Gimeno Sacristán, 1996, p. 61).

Mas, a educação pública não pode ser alheia ao estado, porque o estado tem a obrigação de respaldá-la com recursos e financiamento. Mas sob a imperiosa necessidade de extensão da escolaridade, terminamos não

29 Aqui cobra sentido a excelente idéia de Connell: "O problema não é tanto a repartição desigual dos serviços educativos quanto as relações incluídas e mantidas nestes serviços que provocam desigualdade e opressão. Reformar estas relações no interesse dos menos favorecidos é promover a justiça curricular. Não se trata de um agenda modesta. Implica repensar os métodos de ensino, a organização do conhecimento, a avaliação educativa, a partir de novos pontos de vista." (1996, p.10). Veja também Connell (1997).

somente confundindo ambas as coisas: escolas estatais com escolas públicas, mas também aceitamos que por isso a presença regulativa do estado vá além do que permite a constituição de um espaço público.

No entanto, o que atualmente ameaça a educação pública é justamente sua transformação através do mercado. Para isso, como é sobejamente conhecido, converteu-se em exigência a supressão paulatina da “dimensão pública da vida coletiva” (Sotelo, 1996, p. 53). Inclusive a mesma iniciativa estatal está provocando o desaparecimento deste espaço público e da perda de sentido da educação pública. A proteção que as novas administrações estão oferecendo às

iniciativas do setor privado, seja através do seu financiamento ou através da introdução de padrões de mercado nas escolas como saída à paralisação democrática e à suposta falta de recursos está criando uma nova barbárie (Sotelo, 1996; Kenway, 1993, 1995).

“O capitalismo duro e puro tende a considerar privadas todas as dimensões sociais que não pertencem diretamente ao Estado, o que elimina igualmente a dimensão pública da vida social. Na privatização do público consiste a barbárie que comporta o capitalismo” (Sotelo, 1996, p. 53).

Parece que não estamos mais falando de educar cidadãos, mas de atrair e agradar os novos clientes. Seus interesses privados são, agora, o caldo de cultura e a origem da ação educativa. O que ditam o mercado e o consumo converte-se automaticamente em referente para a escolaridade, para determinar seus objetivos, prioridades e possibilidades.

Em conclusão, temos aqui dois importantes campos que supõem problemas agudos para a educação, seja a educação escolar ou a educação universitária. Como problemas nos apresentam desafios para nosso presente e futuro e nisso pode ser que encontremos muito mais coisas que nos unam do que as que até agora nos têm separado.

Vejamos para concluir este ponto o último problema.

3-A sociedade rede

Sob a denominação de sociedade rede, esconde-se o que Castell (1997) denominou o novo paradigma das tecnologias da informação, um conjunto de tendências tão diversas mas imbricadas como a interconectividade

informática, a extensão crescente do computador na nossa vida cotidiana, no trabalho, no comércio e na educação, a multiplicação da televisão tanto na quantidade de monitores quanto na quantidade de canais disponíveis, a digitalização do conhecimento, a optoeletrônica, a irrupção da ‘realidade virtual’ etc.

A democracia é o terreno em que se constitui a vontade política e se recria coletivamente a sociedade; e a educação democrática é, então, o que possibilita e faz possível e concebível tal vontade política e tal recriação. A educação de cidadãos e cidadãs se encontra inextricavelmente unida à democracia, sua extensão e, a fortiori, sua sobrevivência.

Para Castell é um acontecimento tão importante como o foi a revolução industrial no século XVIII. “As novas tecnologias da informação estenderam-se pelo globo com velocidade relampejante em menos de duas décadas, de meados da década de 70 até meados da década de 90, exibin-

do uma lógica que eu proponho como característica desta revolução tecnológica: a aplicação imediata para seu próprio desenvolvimento das tecnologias que gera, enlaçando o mundo mediante a tecnologia da informação” (p. 60).

A eclosão sem precedentes destas tecnologias está nos colocando mais bifurcações do que linhas retas, isto é, nos coloca frente a problemas bifrontais e com dimensões diversas. Vejamos alguns deles.

- Reconhecemos as novas tecnologias (e especialmente as informáticas) para a interconectividade dos indivíduos, coletivos e escolas. Mas sua presença e sua introdução na vida cotidiana incrementa a distância e a perda de realidade; o que parece aproximar-nos na distância, temo que perseverando acabe por nos distanciar, ou o que é pior, nos fazer crer que o contato direto, o diálogo cara a cara pareça supérfluo.

É certo que estão aparecendo novas comunidades e novas formas de relacionamento e é certo também que algumas delas permitem a difusão de informações que de outra maneira seria impossível, mas o que podemos perder se aceitamos como único cimento e argamassa a socialmente frágil ligação da tecnologia? Não somos já uma telépolis, tal como o aponta Echeverría (1994), um sociedade em que os sujeitos se “inter-relacionam” à distância? Que conseqüências acarreta à convivência e a vida cotidiana este predomínio da “telesociedade”?

- Possuímos novas formas de armazenar, organizar, mostrar e recuperar e transmitir informação, procesos todos eles que se facilitam e se incrementam exponencialmente. Isto tem levado a uma suposta acessibilidade interminável a qualquer usuário da Internet. Mas, por sua vez, parece que estamos perdendo de vista os

processos mentais necessários para sua seleção e compreensão. Enfeitiçados pela tecnicidade e pela aparência atracente dos multimídia, esquecemos a reflexão e a crítica sobre seus conteúdos e suas formas, como também nos deixamos levar pelo mero prazer do enlace permanente.

- Isto é algo muito parecido com o que sucedeu com a televisão. O barateamento dos aparelhos e o incremento das cadeias (apoiadas pela TV a cabo e os satélites) retêm a gente cada vez mais tempo diante da tela, tempo que se potencia com o uso do controle remoto. Não estaremos entrando num terreno de incomunicação e de ignorância pelo prazer mesmo de viajar de um programa a outro sem um rumo definido?

- A extensão da informação se mostra como imparável e global, mas na realidade é enormemente seletiva. As sociedades se organizam entre grupos informáticos e info-pobres, entre os que têm um acesso ilimitado e aqueles que apenas podem sonhar com ele. O domínio das novas tecnologias bem como o acesso a elas reforça as divisões sociais prévias (Larrañaga, 1996).

- As tecnologias abrem novas portas, mas criam dependências. A posse incrementa o domínio de nova tecnologia, as sociedades também se organizam aqui entre economicamente independentes e dependentes. Quem tem a tecnologia acabará selecionando o conteúdo que se transmite e se utiliza com ela?³⁰

- A televisão e a transmissão de informação em tempo real parece nos aproximar de outras experiências, de outras culturas e realidades, mas não estaremos também submetidos a uma forte homogeneização cultural e não necessariamente mais justa e solidária?

- A televisão se estende trazendo-nos imagens e relaxando nossos sentidos; mas a possibilidade de ver sem esforço, não nos dessensibiliza perante o que acontece aos outros seres humanos?. Não estaremos perdendo a capa-

cidade de pensar e refletir? Dizem-nos que, vendo, nos informamos, mas não necessariamente nos informam (ou nos informamos) para refletir³¹. O olhar, o prazer de contemplar leva ao prazer mesmo de olhar e contemplar, não necessariamente ao prazer de saber e pensar, o *homo videns* substitui o *homo sapiens* (Sartori, 1998)³²

- A interconectividade não linear dos hipertextos nos leva a modos distintos dos que temos utilizado para aceder ao conhecimento. O que está supondo romper a linearidade do texto? Não estaremos potenciando, como na Internet, a hiperconductividade por si mesma, como uma forma errática de obter informação sem sentido e coerência?

Nestes problemas, alguns dos muitos que podemos apontar, não há respostas únicas, e como em qualquer revolução as consequências são uma encru-

zilhada permanente. O que parece certo é que, primeiro, seu impacto será (está sendo) enorme e irrefreável, o que quer dizer que não podemos auto-marginalizar-nos; segundo, que a educação tem aqui um duplo desafio: aproveitar o que nos é oferecido como benefício e educar para que não nos distancie, para não perdermos de vista que somos *homo sapiens*. Não estou falando unicamente da televisão e da informática educativa, tenho em mente também o poderoso influxo da imagem em nós (Sartori, 1998).

Esta é uma agenda possível. Os problemas que identifiquei são chave para nossa sociedade e às gerações futuras. A instituições educativas não poderão, logicamente, oferecer todas as respostas nem as soluções definitivas; espero, no entanto, que pelo menos nos sentemos a pensar, a dialogar e a discutir e também espero que seja possível atuar em conjunto, levando em consideração as possibilidades de que dispomos, que são muito mais numerosas e mais diversas do que cremos.

30 Não podemos esquecer que a aclamada tecnologia informática para a educação tem sua origem nas necessidades militares. Veja para este ponto o excelente trabalho de Noble (1991).

31 O marcado fenômeno do "telelixo" e da desinformação tenaz nas notícias que se mostram são exemplos disso (Sartori, 1998).

32 Veja os excelentes trabalhos críticos de Greenfield (1985), Alonso et alli (1995).

Bibliografía

- ALONSO, M., MATILLA, L. y VAZQUEZV, M. (1995) **Teleniños públicos. Teleniños Privados**. Madrid. Ediciones de la Torre.
- ANGULO, J.F. (1991) Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico, en AA.VV. (1991) **Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón**. C.I.D.E./ Universidad Complutense. Madrid: 315-342.
- Angulo, J.F. (1993) Anotaciones al Instituto Nacional de Evaluación y Calidad". **Cuadernos , de Pedagogía**, n.219, 33-39
- ANGULO, J.F. (1995) La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo, en AA.VV. (1995) **Volver a pensar la educación**. Vol.2. Morata. Madrid: 194-219.
- ANGULO, J.F. (1997) El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo, en AA.V. (1997) **Escuela pública y sociedad neoliberal**. Málaga. Aula Libre: 17-33.
- BALL, St.J. (1994) **Education reform. A critical and post-structural approach**. Open University Press. Buckingham. U.K.
- BATES, R. et alli (1989) **Práctica crítica de la administración educativa**. Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones. Valencia.
- BERMAN, P. et alli (1974) **Federal Programs Supporting Educational Change**. Rand Corporation, Santa Mónica.
- BERMAN, P. (1981) Educational Change. An implementation paradigm, en Lehming, R. & Kane, M. (1981) **Improving schools. Using what we know**. Sage. London: 253-286.
- Brown, D.J. (1991) **Decentralization. The administrator's guidebook to school district change**. Corwin Press. London.
- CALDWELL, B.J. & SPINKS, J.M. (1983) **The self-managing school**. The Falmer Press. London.
- CAMPBELL, D.T. (1969) "Reforms as Experiments" **American Psychologist**, V. 24: 409-429.
- CARTER, K. (1993) "The place of story in research on teaching and teacher education" **Educational Researcher**, Vol. 22, n. 1: 5-12.
- CARTER, K. & DOYLE, W. (1996) Personal narrative and life story in learning to teach" en Sikula, J. (De.) (1996) **Handbook of research on teaching. Second edition**. New York. MacMillan.: 120-142.
- CARR, W. y KEMMIS, St. (1986) **Becoming critical**. London The Falmer Press.
- CASTELS, M. (1997) **La era de la información**. Madrid. Alianza.
- CHUBB, J.E. & MOE, T.M. (1990) **Politics, markets and Americ's schools**. Washington, D.C. The Brookings Institution.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. (1992) Teacher as curriculum maker, en JACKSON, Ph.W. (Ed.) (1992) **Handbook of research on curriculum**. N.Y. MacMillan: 363-401).
- CLUNE, W.H. & WITTE, J.F. (1990) **Choice and control in American Education**. The Falmer Press. London.
- COCHRAN_SMITH, M. & Lytle, S.L. (1992) "Communities for teacher research: fringe or forefront?" **American Journal of Education**, Vol. 100, n. 3: 298-323.
- CONNELL, R.W. (1996) **Schools, markets, justice. Education in a fractured world**. Inaugural Lecture, Faculty of Education. The University of Sydney. (Multicopiado).
- CONNELL, R.W. (1997) **Escuelas y justicia social**. Morata. Madrid.
- CROZIER, M.J., HUNTINGTON, S.P. & WATANUKI, J. (1975) **The crisis of democracy. Report on the governability of democracy to the Trilateral Commision**. New York. New York University Press.
- CUBAN, L. (1990) "Reforming again, again and again" **Educational Researcher**, V. 19, n.1: 3-13.
- DARLING-HAMMOND, L. (1992) Accountability for professional practice, en LEVINE, M. (De.) (1992) **Professional practice schools**. New York. Teachers College Record: 81-101.
- DEWEY, J. (1996) **Liberalismo y acción social**. Valencia. Edicions Alfons el Magnanim.
- ECHEVERRIA, J. (1994) **Telepolis**. Barcelona. Destino.
- FUHRMAN, S.H. & MALEN, B. (De.) (1991) **The politics of curriculum and testing**. The Falmer Press. London.
- FULLAN ,M. (1986) The management of change, en Hoyle, E. & McMahan, A. (1986) **The management of schools. World Yearbook of Education**. Kogan Page. London: 73-86.
- FULLAN, M. (1993) **Change forces**. London. The Falmer Press.

- FULLAN, M. & Park, P. (1981) **Curriculum implementation. A resource booklet.** The Ontario Institute for Studies in Education. Ontario. Canadá.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1991) **What's worth fighting for in your school? Working together for improvement.** Open University Press. Bucjingham, U.K.
- GAGE, N.L. (Ed.) (1963) **Handbook of research on teaching.** Chicago. Rans McNally.
- GOODMAN, J. (1995) "Change without difference: school restructuring in historial perspective" *Harvard Educational Review*, V.65, n. 1: 1-29.
- GREENFIELD, P.M. (1985) **El niño y los medios de comunicación.** Madrid. Morata.
- Gross, B. & Gross, R. (1985) **The great school debate. Which way for American Education?** Simon & Schuster. New York.
- HABERMAS, J. (1976) **La reconstrucción del materialismo histórico.** Taurus. Madrid.
- HABERMAS, J. (1979) "Some aspects of the rationality of action", en GERAETZ, F. (Ed.) HABERMAS, J. (1984) **Ciencia y técnica como ideología.** Madrid. Tecnos.
- HABERMAS, J. (1983) **Conciencia moral y acción comunicativa.** Barcelona. Península.
- HAMILTON, D. et alli (1978) **Beyond the numbers game.** McCutchan. Berkeley. CA.
- HAVELOCK, R.G. (1969) **Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge.** Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge. Institute for Social Research. The University of Michigan. Ann Arbor. Michigan.
- HARGREAVES, A. (1996) **Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).** Madrid. Morata.
- HARGREAVES, A. & DAWE, R. (1990) "Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching" *Teaching and teacher education*, V.6, n.3: 227-241.
- HOUSE, E.R. (1974) **The politics of educational innovation.** McCutchan. Berkeley, CA.
- HOUSE, E.R. (1979) "Technology versus craft: a ten year perspective on innovation" *Journal of Curriculum Studies*, V.11, n1: 1-15.
- HOUSE, E.R. (1981) "Tres perspectivas de la innovación educacional: tecnológica, política y cultural" *Revista de Educación*, n. 286: 5-34.
- HOUSE, E.R. (1995) La política educativa en una época de productividad, en AA.VV. (1995) **Volver a pensar la educación.** Vol.1. Morata. Madrid: 112-127.
- HUMBLE, St. & SIMONS, H. (1978) **From council to classroom: an evaluation of diffusion of the Humanities Curriculum Project.** MacMillan Education. London.
- Kenway, J. (1993) La educación y el discurso de la Nueva Derecha, en Ball, S.J. (Ed.) (1993) **Foucault y la educación.** Madrid. Morata.
- KENWAY, J. (Ed.) (1995) **Marketing education: Some critical issues.** Deakin University Press. Deakin. Australia.
- LARRAÑAGA, I. (1996) **Internet solidari@.** TxalapartaNavarra.
- LEITE, D. et alli (1998) "Avaliação Institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna" *Heuresis: Revista Eletrônica de Investigação Curricular y Educativa.* <http://www2.uca.es/HEURESIS>.
- LIBERMAN, A. (De.) (1986) **Rethinking school improvement.** New York. Teachers College Press.
- LIBERMAN, A. & ROSENHOLTZ, S. (1987) Practice makes policy: The tension of school improvement, en Goodlad, J. (Ed.) (1987) **The ecology of school renewal.** N.S.S.E. Chicago, Illinois: 249-269.
- LITTLE, J.W. & COCHRAN_SMITH, M. (1990) "Learning form teacher research: a working typlogy" *Teachers College Record*, V.92,n.1: 83-103.
- MACDONALD, B. & WALKER, R. (1976a) **Changing the curriculum.** Open University Press.
- MACDONALD, B. & WALKER, R. (1976b) **The intransigent curriculum and the technocratic error.** C.A.R.E. University of East Anglia. U.K. (Multicopiado).
- MACDONALD, B. (1984) Evaluación y el control de la educación, en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.I. (Comps.) (1984) **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Akal. Madrid: 467-478.
- MARSH, C. y HUBERMAN, M. (1984) "Disseminating Curricula: a look from the Top Down" *Journal of Curriculum Studies*, V. 16, n. 1: 53-66.
- McCARTHY, Th. (1978) **The critical theory of Jürgen Habermas.** Vambridge-Oxford. Polity Press, Blackwell.
- McLAUGHLIN, M.W. (1975) **Evaluation and reform. The elementary and scndary education act of 1965.** Title I. Ballinger Publish. Comp, Cambridge, Mass.

- McLAUGHLIN, M.W. (1985) Implementation realities and evaluation design, en SHOTLAND, R.L. & MARK, M.M. (1985) **Social Science and Social Policy**. London. Sage: 96-120.
- MEYER, J.W., KAMENS, D.H. & BENAVIDES, A. (1992) **School Knowledge for the Masses**. The Falmer Press. London.
- MURPHY, J. & BECK, L.G. (1991) **School-based management as school reform**. Corwin Press. London.
- MURGATROYD, St. & MORGAN, C. (1992) **Total Quality Management and the School**. Open University Press. Buckingham. U.K.
- NAVARRO, V. (1997) **Neoliberalismo y estado del bienestar**. Barcelona. Ariel.
- NEAVE, G. & VAN VUGHT, A. (1994) **Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa**. Gedisa. Barcelona.
- NOBLE, D.D. (1991) **The classroom arsenal**. The Falmer Press. London.
- NOBLE, D.D. (1996) "Mad rushes into the future: The overselling of educational technology" **Educational Leadership**, V. 54, n. 3: 18-23.
- ODDEN, A.R. (1991a) **Education policy implementation**. SUNY Press. Albany.
- ODDEN, A.R. (1991b) New patterns of education policy implementation and challenges for the 1990s, en Oden, A.R. (Ed.) (1991a) **Education policy implementation**. SUNY Press. Albany: 297-328.
- POPKEWITZ, T.S. (1994) **Sociología política de las reformas educativas**. Morata. Madrid.
- RODRIGUEZ ROMERO, M. del Mar (1997) "Las comunidades discursivas y el cambio educativo" **Heuresis: Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa**. V.1. n.1.. <http://www2.uca.es/HEURESIS>.
- SARTORI, G. (1998) **Homo videns. La sociedad teledirigida**. Taurus. Madrid.
- SERGIOVANNI, T.J. (1994) **Building community in schools**. Jossey-Bass. San Francisco.
- SCHEERENS, J. (1992) **Effective schooling. Research, theory and practice**. Cassell. London.
- SCHÖN, D.A. (1971) **Beyond the stable state**. London. Temple Smith.
- SMITH, M.S. & O'Day, J. (1991) Systemic school reform, en Fuhrman, S.H. & Malen, B. (Eds.) (1991) **The politics of curriculum and testing**. The Falmer Press. London: 233-267.
- SMYTH, J. (1993) **A socially critical view of the self-managing school**. The Falmer Press. London.
- SNYDER, J., Bolin, F. & ZUMBALT, K. (1992) Curriculum implementation, en Jackson, P.W. (Ed.) (1992) **Handbook of research on curriculum**. New York. MacMillan Publish. Comp.: 402-435.
- SOTELO, I. (1996) "Lo estatal, lo público y lo privado" **Cuadernos de Pedagogía**. n.248: 4853 Stenhouse, L. (1984) **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid. Morata.
- TADEU da SILVA, T. (1997) El proyecto educational moderno ¿Identidad terminal?, en VEIGA NETO, A.J. (Comp.) (1997) **Crítica Pos-estructuralista y educación**. Laertes. Barcelona: 273-290.
- TRIVERS, M.N. (1973) **Second handbook for research on teaching**. Chicago McNally.
- VINOYSKIS, M.A. (1996) "An analysis of the concept and uses of systemic educational reform" **American Educational Research Journal**, V.33, n.1: 53-85
- WISE, A.E. (1977) "Why educational policies often fail: the hyperrationalization hypothesis" **Journal of Curriculum Studies**, V. 9, n.1: 43-57.
- Wise, A.E. (1979) **Lagislated learning. The Burocratiztin of the american classroom**. Berkeley, Calif. University of California Press.
- WHITTY, G. (1997) Creating Qusi-Markets in Education. **Review of Research in Education**. n.22: 3-48.