

EDUCAÇÃO CRÍTICA & UTOPIA  
Perspectivas para o século XXI



António Teodoro • Carlos Alberto Torres (Orgs.)

# EDUCAÇÃO CRÍTICA & UTOPIA

Perspectivas para o século XXI

 **CORTEZ**  
EDITORA

EDUCAÇÃO CRÍTICA & UTOPIA. Perspectivas para o século XXI  
Antônio Teodoro e Carlos Alberto Torres (Orgs.)

*Capa:* DAC

*Preparação de originais:* Nair Hitomi Kayo

*Revisão:* Maria de Lourdes de Almeida

*Composição:* Dany Editora Ltda.

*Coordenação editorial:* Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos organizadores e do editor.

© 2005 by Organizadores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 317 — Perdizes

05009-000 — São Paulo-SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: [cortez@cortezeditora.com.br](mailto:cortez@cortezeditora.com.br)

[www.cortezeditora.com.br](http://www.cortezeditora.com.br)

Impresso no Brasil — setembro de 2005

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO GERAL</b> — Crítica e utopia: novos desenvolvimentos na Sociologia da Educação emergentes neste início do século XXI <i>António Teodoro e Carlos Alberto Torres</i> .....	7
<b>PARTE I. Perspectivas para o século XXI</b>	
CAPÍTULO 1 — Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas <i>Licínio C. Lima</i> .....	19
CAPÍTULO 2 — A Europa como um bazar. Contributo para a análise da reconfiguração dos Estados-nação no contexto europeu e das novas formas de “viver em conjunto” <i>António M. Magalhães e Stephen R. Stoer</i> .....	35
CAPÍTULO 3 — Globalização e reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica <i>Roger Dale</i> .....	60
<b>PARTE II. Teoria social e educação</b>	
CAPÍTULO 4 — Basil Bernstein: Sociologia para a Educação <i>Ana Maria Morais</i> .....	82
CAPÍTULO 5 — Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire <i>Carlos Alberto Torres</i> .....	94
CAPÍTULO 6 — Pedagogia Sociológica ou Sociologia Pedagógica. Paulo Freire e a Sociologia da Educação <i>José Eustáquio Romão</i> .....	117

CAPÍTULO 7 — Os saberes do trabalho técnico-intelectual nas relações entre educação, trabalho e ciência <i>Telmo H. Caria</i> .....	126
<b>PARTE III. Percursos e debates da sociologia da educação</b>	
CAPÍTULO 8 — A Sociologia da Educação em Portugal. Elementos para a configuração do “estado da arte” <i>Almerindo Janela Afonso</i> .....	149
CAPÍTULO 9 — Novos modos de regulação transnacional das políticas educativas. Evidências e possibilidades <i>António Teodoro</i> .....	188
CAPÍTULO 10 — <i>Livrar</i> a Educação da usurpação <i>empreendedorista</i> : da “escolha” individual e privada à acção pública <i>Clementina Marques Cardoso</i> .....	206
<b>NOTAS SOBRE OS AUTORES</b> .....	229

## Introdução geral

### Crítica e utopia: novos desenvolvimentos na Sociologia da Educação emergentes neste início de século XXI

*António Teodoro  
Carlos Alberto Torres*

O conhecido escritor argentino Jorge Luís Borges disse uma vez que política e ficção se entrelaçam totalmente, roubando uma da outra os temas, as frases e os códigos. São dois universos, ao mesmo tempo, simétricos e irreconciliáveis.

Este livro convida-nos a inspeccionar cuidadosamente as ligações entre ficção e política em educação, tomando em consideração a importância da noção de utopia no contexto da teoria social e explorando novos desenvolvimentos na Sociologia da Educação.

Utopia é um termo aqui usado no sentido dado pelo filósofo Paul Ricoeur para *ucronia*, ou seja, uma representação simbólica de um tempo refigurado pela ficção narrativa. No campo específico das ciências sociais, Immanuel Wallerstein apresentou um termo que designou de *utopística*, como um caminho para avaliar as escolhas a fazer no século XXI.

Utopística é uma séria avaliação das alternativas históricas, o exercício do nosso julgamento face a uma racionalidade substantiva de uma alternativa possível de sistemas históricos. É a sóbria, racional e realística evolução dos

sistemas sociais humanos, com os constrangimentos do seu contexto e as zonas abertas à criatividade humana. Não a face do perfeito (e inevitável) futuro. É antes um exercício, simultaneamente, nos campos da ciência, da política e da moral.<sup>1</sup>

Utopística é um termo útil em Sociologia da Educação face à crise da escola, quando se considera que o sistema escolar pode eventualmente tornar-se uma esfera pública multicultural, ou se interroga que papel desempenha a educação nos processos de globalização<sup>2</sup>. Utopística é também um conceito que nos pode ajudar nesta incerteza sobre se podemos considerar que a educação e a escola contribuem para vivermos juntos, com justiça e em paz.

Dado o enorme e sempre crescente incremento de tarefas atribuídas à educação no Iluminismo Liberal<sup>3</sup>, da socialização à formação da força de trabalho, do desenvolvimento da criatividade em ciência e em tecnologia à formação moral do cidadão, também a Sociologia da Educação tem visto alargar o conjunto das suas problemáticas, desde muito cedo centradas nos processos de escolarização.

Para além das dificuldades práticas e dos diferentes ritmos de expansão, a escola tornou-se um pilar central no processo de internacionalização

---

1. *Utopistics, or Historical Choices of the Twenty-First Century*, New York, New Press, 1998, p. 1-2.

2. O académico britânico David Held argumenta que vivemos num mundo que é uma comunidade de destinos, na qual há como que um certo tipo de sobreposição nas nossas vidas quotidianas, onde o trabalho, o dinheiro, as crenças, o comércio, as comunicações, as finanças, ou mesmo o meio ambiente, estão cada vez mais interligados em cada dia que passa. Embora observando que os sinais presentes no sistema mundial são causa de preocupação, quer continuar confiante em que os ganhos alcançados no sistema internacional após 1945 podem ser preservados. Sublinha, ainda, quatro factores que podem afectar profundamente o mundo contemporâneo, a saber: a) o colapso do comércio mundial, incrementando as desigualdades globais; b) a ausência de progressos no objectivo do milénio das Nações Unidas de alcançar níveis mínimos no plano humanitário para amplos sectores da população mundial; c) o fracasso na obtenção de resultados na luta contra o aquecimento global do planeta; d) a erosão da ordem multilateral, simbolizada pelas Nações Unidas, extensível a outras agências e acordos internacionais. (“Globalización: el peligro y la respuesta”, *El Pais*, 4 julho 2004, p. 13-14.

3. Devemos assumir estes argumentos sobre o triunfo do liberalismo com uma pitada de sal, particularmente quando Immanuel Wallerstein propõe a provocadora tese que “o colapso dos Comunismos representa não o sucesso final do liberalismo como ideologia mas o decisivo socavar da capacidade da ideologia liberal de continuar o seu histórico papel” (Immanuel Wallerstein, *After Liberalism*, New York, New Press, 1995, p. 3).

da cultura, para alguns associado ao fenómeno da globalização, enquanto para outros apresentando características muito distintas<sup>4</sup>. Os sistemas educacionais expandiram-se largamente, de um modo quase isomórfico através do mundo. A sua massificação, particularmente depois da Segunda Guerra Mundial, em termos de frequência e de despesas públicas, igualam ou se não mesmo ultrapassam qualquer outro serviço social público. O sistema escolar foi administrado para incluir cada vez mais largos sectores da população. Não será exagerado argumentar que em muitas sociedades as famílias articulam as suas vidas diárias em função dos calendários e das exigências escolares. Mais ainda, com as mudanças decorrentes da criação da União Europeia, esses calendários e desenvolvimentos institucionais, incluindo os processos de acreditação que os tornam compatíveis através das fronteiras, tornaram-se uma experiência continental.

Neste sentido, a consolidação de um sistema educacional massivo, largo, obrigatório, administrado e apoiado financeiramente pelo Estado, tornou-se um dos instrumentos-chave para ultrapassar a premissa básica do Iluminismo: a ilustração através da expansão da razão a todos os estratos sociais<sup>5</sup>. Na verdade, “o Estado-Nação moderno usa conscientemente a política da língua, a educação formal, os rituais colectivos e os *mass media* para integrar os cidadãos e assegurar a sua lealdade”<sup>6</sup>. Esta perspectiva culturalista<sup>7</sup> tem defendido que o Estado, através dos rituais que ligam os indivíduos à sociedade, e ambos ao Estado, tem manipulado as narrativas dominantes, tornando-as representações nacionais.

Desde o nascimento dos Estados-Nação, e particularmente depois de 1945, as narrativas dominantes no Estado atribuíram um papel muito peculiar aos sistemas educacionais e, em especial, aos professores<sup>8</sup>. De um

---

4. N. Burbules & C. A. Torres (eds.), *Education and Globalization: Critical Analysis*, New York, Routledge, 2000.

5. Jürgen Habermas, *The Postnational Constellation. Essays*. Cambridge, MA, The MIT Press, 2001 (traduzido, editado e com uma introdução de Max Pensky).

6. Michel Schudson, Culture and Integrations of National Societies, *International Social Science Journal*, 45, February 1994, p. 64.

7. Ver, por exemplo, o trabalho de Clifford Geertz, *The Interpretations of Cultures: Selected Essays*, New York, Basic Books, 1973.

8. Ver Luiza Cortesão, *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre prática educativa face à diversidade, no limiar do século XXI*, Porto, Afrontamento, 2000 (Ed. Brasileira: São Paulo, Cortez, 2002); Carlos A. Torres et al., *Sindicatos magisteriales y política educativa*, Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la Educación (CETERA), 2000, mimeografado; Carlos A.



lado, através de uma educação de massas e obrigatória, o Estado parece oferecer uma estratégia de mobilidade social, de formação e de inclusão, que facilitam as vidas dos seus cidadãos. Do outro lado, “liga os cidadãos entre si e ao Estado, subvertendo outras negativas e, deste modo, a possibilidade de outras autorizadas e autónomas estruturas”<sup>9</sup>. Finalmente, “a narrativa dominante cria os limites e as possibilidades das instituições envolvidas no controlo social”<sup>10</sup>.

Da perspectiva das teorias da reprodução social<sup>11</sup>, pode-se argumentar que o modelo de uma educação de massas se desenvolveu inicialmente na Europa e nos Estados Unidos, e que não apenas se expandiu a todos os espaços do sistema mundial moderno, mas se apresentou como o único modelo possível (e mesmo imaginável) de educação (e de controlo) dos cidadãos. Reformas educacionais comparáveis tiveram lugar em sociedades capitalistas ou socialistas, independentemente dos princípios que diziam perseguir, desenvolvendo o raciocínio moral e cognitivo, transmitindo o conhecimento oficial, facilitando a mobilidade social, formando para o trabalho ou distribuindo credenciais.

Neste início do século XXI não é previsível que esse modelo de escola seja radicalmente posto em causa pela opinião pública e pelas autoridades político-administrativas. O que muito provavelmente se acentuará será o paradoxo que atravessa todos os debates actuais sobre a escola: *nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança*<sup>12</sup>.

Seguramente, houve mudanças nos modos de escolarização ao longo dos tempos, nomeadamente na esfera dos estudos culturais com a proposta de desescolarização de Ivan Illich<sup>13</sup>. Enquanto a proposta de Illich ante-

---

Torres et al. *Teachers Unions and the State*, Osaka, Japanese Teachers Union, 1998, mimeografado em inglês e japonês.

9. Joel S. Migdal, *State in Society. Studying How States and Societies Transform and Constitute one Another*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 2001, p. 260-61.

10. Idem, *ibidem*, p. 261.

11. Raymond Morrow & Carlos A. Torres, *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Porto, Afrontamento, 1997.

12. João Barroso, *A escola como espaço público local*. In A. Teodoro (org.), *Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia emancipatória*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2001, p. 201-22.

13. Ver, neste livro, o capítulo de Carlos A. Torres.

cipava muitas das novas formas de ensino e de aprendizagem que se desenvolve(ra)m fora das escolas (e.g., a internet como uma fonte de ensino e de aprendizagem), falhava na crítica dos princípios, das funções e das estruturas dos sistemas educacionais e, eventualmente, no desenvolvimento de práticas institucionais alternativas que pudessem contribuir para a transformação de tal sistema, simultaneamente por dentro (práticas e estruturas) e através da perspectiva da mudança social e da transformação dos sistemas políticos.

Muitas destas críticas têm um bom fundamento. Há sérias tensões no processo de escolarização tal como o conhecemos por esse mundo fora. Essas tensões podem ser formuladas nos termos da análise funcional de Durkheim: as escolas providenciam a socialização das crianças e dos jovens (com os países europeus, os Estados Unidos, o Canadá e o Japão a incorporar a maioria do grupo de idade de menos de 18 anos) e a credencialização da população, não apenas da juventude que entra no mercado de trabalho, mas da população no seu conjunto, com as suas diferentes profissões e o crescimento dos mercados de trabalho especializados e diversificados.

É neste contexto que as áreas dominantes de especialização da escola, cronologicamente divididas em educação pré-escolar, ensino básico (ou fundamental), ensino secundário (ou médio), ensino superior e educação de adultos, se encontram, todas elas, confrontadas com diferentes mas interrelacionados desafios. A tendência é para alargar a escolaridade obrigatória, incorporando a escola secundária (ou média), ou seja, até ao grupo de idade de 17 ou 18 anos. Isto significa, definitivamente, uma maior pressão sobre os contextos escolares e as políticas públicas.

Outro importante desafio, nesta época de globalização e de acelerado desenvolvimento tecnológico, é a questão da apropriação pelo currículo escolar do que alguns jornalistas da década de 1970 chamam a emergente *sociedade do conhecimento*. Muitos académicos criticaram o facto de que as escolas, durante a segunda metade do século XX, se tornaram imensos “parques de estacionamento”, nas quais as crianças e os jovens das mais diversas origens, culturas, géneros, etnias, projectos e aspirações pessoais, são misturados sem destino sob o cuidado de uma burocracia educacional enquanto os seus pais trabalhavam. Enquanto isso, particularmente no Terceiro Mundo, as escolas desempenharam também um importante papel, para além das suas funções morais, académicas e cognitivas: as escolas constituem um dos poucos lugares de solidariedade social, onde o pobre, a po-

pulação indígena, a crescente proporção de raparigas e de emigrantes recebem merenda escolar e cuidados de saúde, enquanto muitos outros sistemas sociais providenciados pelo Estado foram drasticamente terceirizados ou privatizados.

O discurso global sobre a reforma educacional proposta pelo neoliberalismo fica-se pelas regras de mercado e, eventualmente, pela privatização do empreendimento educacional<sup>14</sup>. A agenda dominante da globalização neoliberal na educação não superior prioriza a privatização e a descentralização das formas públicas de educação, o estabelecimento de *standarts* educacionais, uma forte ênfase nos exames e teste nacionais, e um focus na *accountability*<sup>15</sup>. Especificamente no que respeita ao ensino superior, versões de globalização neoliberal sugerem reformas nas universidades em quatro áreas primárias: eficiência e *accountability*, acreditação e universalização, competitividade internacional e privatização.

Estas reformas, associadas à competitividade internacional, podem ser descritas como “reformas baseadas na competição”, caracterizando-se pela realização de esforços no sentido de criar *standards* de *performance* mensuráveis, através de testes extensivos estandardizados (o novo movimento de *standards* e de *accountability*), pela introdução de novos métodos de ensino e de aprendizagem que permitam melhores *performances* a mais baixos custos (e.g., universalização dos manuais escolares), e pelo aperfeiçoamento na selecção e formação dos professores.

As reformas baseadas na competição no ensino superior tendem a adoptar uma orientação vocacional e a reflectir o ponto de vista de que as universidades e institutos existem fundamentalmente para servir a saúde económica de uma sociedade. Em relação à acreditação e à universalização, os principais esforços vão no sentido de reformar os programas académicos através de processos de acreditação, bem como de outras estratégias que produzem e incrementam a homogeneidade para além das fronteiras nacionais.

Em países de forte endividamento externo, como o México, o Brasil ou a Argentina, a privatização do ensino superior é avançada pelo FMI e

---

14. Para uma sistemática análise crítica do processo de privatização do ensino superior nas Américas, ver Robert Rhoads e Carlos A. Torres (eds.), *The Political Economy of Higher Education in the Americas*, Stanford, Stanford University Press (no prelo).

15. Optamos por não traduzir a expressão inglesa, que pode ser traduzida para o português como *prestação de contas*.

pelo Banco Mundial como uma pré-condição para novos empréstimos. Essa pré-condição envolve a transferência do financiamento do ensino superior para os níveis mais baixos de educação, com a premissa de que subsidiar o ensino superior é subsidiar os ricos, visto que a maioria dos estudantes que frequentam o ensino superior são provenientes das classes médias e das famílias ricas.

Inútil será dizer que, nesses países, essas reformas têm gerado uma activa resistência por parte das universidades, dos sindicatos, dos pais, dos movimentos sociais e dos estudantes. No entanto, a globalização teve um impacto maior na educação desde que as instituições internacionais promoveram reformas financeiras que entraram em conflito com a possibilidade de reformas equitativas em muitos países.

De um modo geral, as escolas públicas incorporam os estudantes sem discriminação (ao menos explícita) de ordem étnica, económica, cultural ou social. Por isso, é comumente assinalado que representam uma ferramenta que as sociedades possuem para lidar com muitos problemas sociais, desde os tradicionais problemas resultantes da pobreza, do desemprego ou da polarização de classe nas sociedades fortemente desiguais, até aos novos problemas que parecem afectar particularmente as sociedades industriais avançadas, como o tagagismo, a toxicodependência, a violência juvenil, as doenças sexualmente transmissíveis, com destaque para a SIDA/AIDS, a desestruturação social nos subúrbios das grandes cidades, a exclusão social de novos grupos, incluindo de jovens. Alain Touraine colocou a mais desafiante questão quando perguntou se *podemos viver juntos*. É uma questão central, e pressionante, para os sistemas educativos. Podem as escolas e os sistemas educacionais responder às necessidades das diversas culturas, dos diversos interesses, das diversas exigências cognitivas, dos diversos mercados de trabalho, nas nossas sociedades globalizadas?<sup>16</sup>

Estas questões emergem de um modo mais substantivo quando o optimismo vai desaparecendo das nossas sociedades. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o renovar das energias democráticas, um novo sistema mundial estruturou-se em torno de nações que, parcimoniosa mas firmemente, começaram a abandonar o colonialismo dos impérios e a cimentar uma noção de lei internacional, reflectida na criação das Nações Unidas como uma fonte de legitimidade, mais do que uma fonte de resolução dos

---

16. Alain Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.

conflitos. Essa época foi designada por Wallerstein de *Paz Americana*<sup>17</sup>. A ideia de um Estado Providência (ou Estado de bem-estar), que emerge no pós-guerra, era um dos aspectos do renovado optimismo resultante do crescimento económico na Europa, no Japão e nos Estados Unidos. É nesse contexto que emergem também novos modelos de assistência económica (ao mesmo tempo bi e multilateral) e um novo fervor no processo de modernização como uma panaceia nas sociedades capitalistas para eliminar a pobreza, a discriminação e as desigualdades.

Paradoxalmente, o culminar deste modelo iluminista de desenvolvimento, largamente aceite internacionalmente, é o modelo actual de globalização socio-cultural, política e económica. O Estado-Nação torna-se menos relevante na construção das políticas, e os mercados globais, dançando a música do Consenso de Washington, criaram um meio envolvente muito diferente, baseado na disciplina fiscal, nas prioridades das despesas públicas, na reforma fiscal, na liberalização financeira, na liberdade de comércio, no investimento estrangeiro directo, na privatização, desregulação e direitos de propriedade.

Podemos viver juntos no contexto destas mudanças impelidas pela globalização? Podem as escolas e os sistemas educacionais responder a estes dilemas? Estes são alguns dos tópicos discutidos neste livro, com particular atenção para as contribuições recentes da teoria sociológica para o estudo da educação face aos desafios do século XXI.

Necessitamos de *utopística*, talvez novas utopias, com um renovado sentido crítico. Uma *utopística* que guie a transformação da sociedade, imaginando uma era pós-neoliberal, uma transição que está emergindo em direcções difíceis de predizer. Uma coisa é certa: os sistemas educacionais têm um papel central a desempenhar e a teoria educacional enormes desafios pela frente.

## **A organização do livro**

O livro está dividido em três secções principais. A primeira apresenta perspectivas para o século XXI; a segunda foca novos contributos para a teoria social da educação; a terceira aborda percursos e debates actuais na Sociologia da Educação.

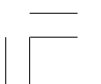
---

17. Immanuel Wallerstein, *After Liberalism*, New York, New Press, 1995, p. 176-206.

A primeira secção discute a problemática da escolarização no contexto da globalização e da luta pela democracia. As contribuições de Licínio C. Lima, António Magalhães e Stephen R. Stoer, e Roger Dale trazem perspectivas frescas para estes problemas. Na segunda secção, honra-se a tradição da teoria sociológica aplicada à educação com contribuições de Ana Maria Morais, Carlos Alberto Torres, José Eustáquio Romão e Telmo Caria. Na terceira secção, faz-se simultaneamente um exaustivo levantamento dos percursos da Sociologia da Educação num país semiperiférico como Portugal, através de Almerindo Janela Afonso, e levantam-se dois dos principais debates que atravessam a sociologia política da educação — a regulação transnacional das políticas educativas e a empreendedorização da educação — nas abordagens de António Teodoro e Clementina Marques Cardoso.

Como académicos e como educadores, estamos convictos de que o presente não pode ser a medida da felicidade, porque a felicidade é simplesmente a colecção de imagens que se dissipa com a distância e torna-se distorcida com a proximidade. Mais ainda, estamos convictos de que uma utopia é aquele horizonte, como um poeta definiu, para o qual damos dois passos para ficar mais próximos, e ele move-se dois passos adiante. Damos, de novo, mais dois passos para nos aproximar, e ele volta a mover-se dois passos adiante. Que uso é então este de utopia, esse prodígio que não se alcança? A resposta é tão simples como isto, pensamos: ajuda-nos a andar com perspicácia, como Jorge Luís Borges, nesta amálgama da política e da ficção, não somente nas narrativas mas também na prática.

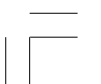
Lisboa, setembro 2004



## Parte I

# Perspectivas para o Século XXI





## Capítulo 1

### Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas

Licínio C. Lima

A escola estatal, com estatuto público, separada da Igreja e da família, representou historicamente um projecto essencial à construção social das sociedades modernas, conduzido sob o controlo do Estado. A própria emergência cultural e simbólica do conceito de Estado-Nação e da correspondente cidadania nacional resultou também, em parte, da acção socializadora dessa nova organização formal que será a escola pública.

Tal como a maioria das organizações modernas, formalmente e artificialmente construídas, dotadas de fins e objectivos, de estruturas, de recursos e de tecnologias, a escola como organização formal pública passou, em pouco mais de um século, do estatuto de novidade à procura de consolidação, ao de realidade fortemente institucionalizada e omnipresente. O processo de institucionalização da organização escolar e da acção pedagógica organizada, que ocorreu na *longue durée*, teve como efeito a expansão da escola pública estatal e a sua naturalização, como se se tratasse de um fenómeno biologicamente propagado, com origem eventualmente desconhecida, mas a partir de então tomada como certa.

Contudo, as ideias de um modelo original de escolarização (eventualmente a partir de uma metáfora embriológica e a-histórica), ou de um mo-

delo primordial de escola que reuniria uma espécie de dimensões universais da organização formal, ou ainda a lógica sócio-técnica baseada nos imperativos estruturais e morfológicos de uma determinada tecnologia pedagógica (baseada no ensino em classe), não passam de argumentos insatisfatórios para justificar o triunfo e a expansão de um determinado modelo político e institucional de escola.

Mesmo a recente identificação de “isomorfismos” diversos no processo de “difusão mundial da escola”, que têm sido apontados por algumas teses neo-institucionalistas, revelando configurações estandardizadas na sequência de uma globalização educacional que partiria de uma *cultura educacional comum* (Meyer, 2000), corre o risco, como observou Roger Dale (2001), de despolitizar a questão, de invisibilizar a acção de forças económicas e políticas e de novos poderes à escola global, na construção de agendas educacionais globalizadas.

Como Max Weber havia concluído, a partir do seu pessimismo cultural, os universos da organização formal tornaram-se imprescindíveis à legitimação e à reprodução de novas formas de dominação, baseadas numa autoridade racional-legal. O processo de escolarização, enquanto estratégia política do Estado e modo típico da educação do cidadão no moderno Estado-Nação, só poderia ser alcançado através de um processo de formalização organizacional. Por sua vez, a organização formal constituía-se como um instrumento indispensável, não apenas em busca da eficácia — e *ser moderno é ser eficaz*, como recorda Stewart Clegg (1990) —, mas também na perpetuação do poder.

A observação das dimensões políticas dos fenómenos organizacionais e administrativos da educação é essencial por forma a evitar concepções atomizadas e instrumentais de organização escolar. A escola estatal e pública é uma construção social e histórica, profundamente dependente dos diferentes contextos e das forças políticas, económicas e culturais que neles se afirmam como dominantes. Embora institucionalizado do ponto de vista normativo, o processo de escolarização pela escola pública está muito longe de se afirmar eficazmente à escala planetária. O seu processo de expansão, por muitos considerado notável, está na verdade longe de o ser, não apenas em termos geográficos mas também socioeconómicos e culturais. Esse processo, em qualquer caso, não é linear nem irreversível e, pelo contrário, a própria ideia de escola pública manifesta-se hoje bastante menos consensual e muito mais problemática do que no passado recente, en-

contrando-se em muitos casos sitiada, objecto de políticas sociais que se baseiam na privatização, na desregulação ou na devolução.

A chamada crise da escola pública não se apresenta como uma crise essencialmente educativa ou pedagógica; ela é também uma crise ideologicamente construída através de um discurso ideológico que, como sustenta Marilena Chaui (1990: 3), “é aquele que pretende coincidir com as coisas”. Ao partir de diferentes referenciais políticos e de distintas agendas e mandatos para a educação, a crise da escola parece inevitável, embora, como se compreende, só muito parcialmente se afirme como uma crise tipicamente escolar. Em qualquer dos casos, não creio que se trate simplesmente da crise do modelo de organização escolar, como se tal modelo existisse realmente de forma universal e singular, absolutamente estandardizado, indiferente aos contextos, à história e à política.

Uma versão escolar do fim da história, ao estilo de Francis Fukuyama, não só celebrando o fim das ideologias e a superação dos conceitos de classe social, mas também o triunfo absoluto de um dado modelo de escola, não significaria apenas o total fracasso de muitas tentativas históricas para democratizar a educação escolar e aprofundar a cidadania democrática, através das contribuições de uma escolarização crítica. Um tal cenário representaria já uma solução definitiva para a crise, destruindo qualquer restia de esperança na possibilidade de reinventar as escolas como organizações democráticas, através do único processo conhecido: o exercício da cidadania activa no contexto de lutas democráticas pela democratização social.

O processo de escolarização para uma educação crítica está longe de, por si só, poder garantir a necessária democratização da democracia; mas é seguramente imprescindível para afrontar aquela que é, muito provavelmente, a mais séria crise que a escola pública atravessou até hoje — uma crise da sua vocação pública, de que pouco se fala e que pouco se debate publicamente, fazendo evacuar da escola toda a ideia de responsabilidade e de aperfeiçoamento social, de solidariedade e de comprometimento cívico e moral, com vista à plena educação do Público.

## **1. A organização formal da escolarização: a taylorização da instrução e a perpetuação do controlo**

A edificação da escola moderna como organização especializada na transmissão do conhecimento e, especialmente, na socialização das crian-

ças e dos jovens (segundo a definição de Emile Durkheim) seguiu as orientações mais típicas das ideologias organizacionais da modernidade e do capitalismo. Em busca da relação óptima entre meios e fins e do princípio do “the one best way”, a organização escolar adoptou uma feição produtivista e instrumental, fragmentou o currículo escolar e taylorizou a instrução. De resto, a defesa da produção em larga escala, da divisão do trabalho e da optimização em contexto escolar precedeu mesmo o elogio da divisão do trabalho por Adam Smith, para quem, aliás, a educação seria fundamental para combater a alienação resultante da divisão técnica do trabalho. Na sua *Didactica Magna*, Comênio propunha já aqueles princípios de *modernização organizacional*, prometendo uma arte universal, para ensinar tudo a todos e em todos os lugares.

O controlo do tempo e do espaço, a especialização e a fragmentação, a separação entre concepção e execução, os conceitos de ordem e disciplina, representam alguns dos elementos de carácter racionalista e mecanicista que é possível identificar já nas escolas religiosas, mesmo antes da expansão da escola pública a partir do século XIX. Tal como na origem da fábrica manufactureira, a organização escolar transporta consigo, seminalmente, um projecto de poder e de controlo que só muito superficialmente poderia justificar as suas opções estruturais e morfológicas em termos de uma mudança radical da tecnologia organizacional, isto é, do processo pedagógico de transmissão. Tais dimensões de dominação, de ordem hierárquica e de controlo centralizado, foram muito apreciadas por Frederick Taylor, que as observou interessadamente como características escolares e lhes reconheceu utilidade para a organização industrial, sob os princípios da “administração científica”. Como o sociólogo brasileiro Maurício Tragtenberg (2002: 11) recordava:

Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controlo, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documentário permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e, logicamente, um novo tipo de poder emergiu sobre os corpos.

É esta genealogia da escola pública, tanto política quanto técnico-racional, que nos permite compreender o sucesso obtido na difusão de uma organização formal voltada para a produção em larga escala a partir de um processo de taylorização da instrução. Assegurando assim, simultaneamente, uma elevada produtividade e eficácia e, ainda, a perpetuação do contro-

lo do Estado sobre as famílias, a comunidade e os profissionais da educação. É por esta razão que, não sendo indiferentes, as estruturas organizacionais e a morfologia da escola estão longe de representar cabalmente o modelo organizacional da escola tradicional. Esse modelo, empiricamente actualizado através de uma pluralidade de opções e, na prática, traduzindo-se numa grande diversidade de modelos organizacionais em acção (cf. Lima, 2003: 93-114), envolve sobretudo uma certa filosofia, uma *Weltanschauung* dominante, opções políticas e interesses, e um projecto de controlo servido pela tecno-burocracia. Neste sentido, um determinado modelo organizacional de escola é também, e talvez sobretudo, a política, os valores e os objectivos que moldam as estruturas representadas no organograma, que justificam as tecnologias e os processos de produção como meios óptimos ou satisfatórios, e que conferem sentido à acção organizacional. Tal como não há acção política sem organização e mobilização, também toda a acção organizacional é, por definição, política.

No caso da escolarização, sem expressão e materialização organizacional a instituição escolar não existiria. Mas isto não significa que a escolha de uma concepção mecanicista e burocrática de organização, bem como a opção por uma administração não democrática, orientada para o controlo, possam ser consideradas naturais ou sem alternativa. O *design* organizacional, não obstante as suas dimensões técnicas, é principalmente um acto político. A “politicidade” da educação, conceptualizada por Paulo Freire, abrange certamente a organização escolar e a sua governação. Embora desferindo um dos mais lúcidos e violentos ataques à escola tradicional e à “educação bancária”, expoentes da organização burocrática e da racionalidade técnico-instrumental em educação, Freire (1972) jamais desistiu ou, sequer, prescindiu da escola e da luta pela sua democratização. Ao rejeitar a neutralidade política e axiológica da escola, o autor de *Pedagogia do Oprimido* rejeitou igualmente concepções despolitizadas de organização escolar e, simultaneamente, concepções políticas e educativas amputadas das dimensões organizacionais e administrativas. À semelhança de outros pedagogos críticos, ele não ignora quanto, historicamente, os aparelhos organizativos têm servido projectos de dominação e se têm furtado à democracia e à cidadania, antes apoiando a reprodução de poderes de extracção autoritária. Reconhecê-lo, porém, não o impede de recusar o carácter imanente, natural ou supra-histórico, da dominação organizacional, como se os fenómenos organizacionais fossem intrinsecamente anti-democráticos, uma espécie de lei de bronze da oligarquia, ou do sectarismo

das vanguardas revolucionárias, que fecharia todas as possibilidades de mudança social e derrotaria, *a priori* e sem necessidade de luta, qualquer tentativa de democratizar as organizações formais. Ou seja, e por extensão, negando a possibilidade de uma sociedade e de uma escola mais democráticas, livres e autodeterminadas.

Pelo contrário, *a organização como prática da liberdade*, baseada no exercício da democracia participativa também no interior das organizações formais, é indispensável à democratização política e social bem como à emergência de cidadãos enquanto sujeitos democráticos autónomos, não apenas súbditos ou consumidores bem informados. No que concerne à escola, é conveniente não ignorar que os seus modos de organização e governação se constituem também como pedagogia implícita e como currículo oculto, através de acções que não sendo neutras nem puramente instrumentais, promovem valores, organizam e regulam um contexto social em que se socializa e se é socializado, onde se produzem e se reproduzem regras e se exercem poderes. Aqui reside, exactamente, uma das maiores potencialidades da escola para a formação da democracia, da autonomia e dos direitos humanos, embora em plena contradição com a feição burocrática, instrumental e de controlo que lhe foi historicamente imposta. Bastará, porém, comparar a escola pública com a maioria das organizações sociais e formais do nosso tempo para descobrir as diferenças potencialmente relevantes que ainda persistem. Com todas as suas contradições, a escola pública representará para largos contingentes sociais de alunos a organização com regras mais democráticas, com um ambiente mais humano e acolhedor e com um *ethos* menos competitivo e selectivo, que dificilmente voltarão a encontrar no futuro. Contudo, este “tesouro” a descobrir e a ser reforçado é especialmente exigente em termos de autonomia dos sujeitos pedagógicos e do trabalho pedagógico, demandando a sua re-significação e impedindo a alienação de professores e de alunos.

Reinventar a escola como local de trabalho não alienado, ou seja, “desalienar o trabalho escolar” (Canário, 2002: 150), representa uma *démarche* essencial ao projecto de democratização da escola e do seu modo de governação.

Tal como Tragtenberg (2002: 16) defendia num texto sobre relações de poder na escola:

A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários

formem uma comunidade *real*. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias sectoriais, derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação — incluindo os alunos — é uma condição de democratização escolar.

## 2. A crise da escola incompetente: adaptação e *performance*

As promessas não cumpridas da escola moderna no que concerne à democratização do saber, à luta contra as desigualdades sociais e à formação de cidadãos mais livres e autónomos, inviabilizadas pelas contradições entre modernização e desenvolvimento, entre regulação e emancipação, e entre heteronomia e autonomia, coincidem em parte com as promessas não cumpridas da Modernidade. Embora se trate indubitavelmente de uma área crítica em que a escola estatal tem revelado a sua incompetência, convirá por outro lado evitar o pedagogismo ingénuo. Como nos adverte Geoff Whitty (2002: 124), “acusar as escolas dos problemas da sociedade é injusto e também improdutivo [...]. As escolas podem certamente fazer a diferença mas não podem bloquear por si mesmas as tendências sociais”.

A escola não pode deixar de ser responsabilizada pela perseguição, ou não, dos objectivos de uma educação democrática, os quais pressupõem acções e processos com vista à construção de uma escola como organização democrática e como organização para a promoção da democracia. Mas, como se compreende, a democratização da organização escolar está longe de constituir apenas um problema escolar ou, sobretudo, um problema técnico e pedagógico. Por outro lado, parece muito difícil contribuir para a constituição do cidadão democrático e para a emergência do discurso democrático e de cidadania — problemas político-pedagógicos centrais na teoria da democracia participativa —, à margem de “escolas como esferas públicas democráticas” (Torres, 2001: 36; 288-89). Como Morrow & Torres (1997: 147) observam a este propósito, “a formação do cidadão democrático implica a formação de um sujeito pedagógico” e a constituição deste representa, de facto, “um problema conceptual central, um dilema da democracia”.

A *fabricação* de cidadãos *produzidos* em larga escala, através de processos standardizados e sob controlo centralizado, não democrático e heterónimo, representa uma contradição fatal. Uma educação para a cidadania democrática não é realizável através de estruturas organizacionais, de formas de controlo e de liderança, de processos de escolarização e de



métodos pedagógicos que se caracterizam, exactamente, pela sua falta de compromisso democrático. Ora a democracia, a solidariedade e o bem comum continuam a representar os maiores problemas da escola pública. Como discurso e como prática, como método e como conteúdo, a democracia continua significativamente ausente da escola. Esta é que é, verdadeiramente, a face mais crítica de uma escola pública minimamente comprometida com a educação democrática do Público.

No passado, a ausência de democracia ocorreu já quando ela foi, retoricamente, considerada um valor expressivo central, e a sua efectiva realização seria, então, sinónimo de eficácia das políticas sociais de inspiração progressiva e social-democrata, típicas do Estado-Providência. Tratava-se de uma orientação baseada na provisão pública de educação, na facilitação do acesso e na garantia de igualdade de oportunidades, através de políticas sociais centradas no papel redistributivo do Estado e na responsabilidade dos governos pela promulgação de políticas educativas e pela regulação do sector, através de legislação prescritiva. No entanto, ainda que se deva reconhecer a expansão da escolarização pública e uma maior democratização no seu acesso, congruentes com uma concepção de educação para a democracia e a responsabilidade social, convirá não ignorar as derivas tecnocráticas, orientadas segundo objectivos mais pragmáticos e funcionais, inspiradas pelas teorias da modernização e do capital humano. De novo, a expansão de direitos culturais e sociais através da escola pública, se viria a revelar em profunda tensão com o controlo estatal burocrático e centralizado e com as dimensões meritocráticas e discriminatórias de políticas públicas que se reclamavam democráticas e igualitárias. Creio portanto que Whitty (2002: 21) está certo quando afirma: “Mesmo que a era social democrata nos pareça retrospectivamente melhor do que à época, em comparação com as políticas neoliberais, isso não retira a necessidade de repensar o que poderiam ser políticas progressistas para o novo século”.

No presente, a democracia continua ausente da escola e dos discursos públicos dominantes sobre educação e, conseqüentemente, a sua realização efectiva tenderia a ser identificada com uma organização irracional e ineficaz, paralisada por objectivos retrógrados de aperfeiçoamento social, em prejuízo da inovação, da competitividade, da adaptação e da *performance*, típicas da racionalidade económica e dos imperativos do trabalho flexível no novo capitalismo. O aperfeiçoamento social, a democracia e a solidariedade cedem lugar à *performance* individual e à competitividade. O próprio pensamento educacional parece agora muito mais permeável às teses

dos gurus da gestão e da economia (como Peter Drucker e Michael Porter, entre outros) e às teorias da “escolha pública” e da “nova gestão pública”.

Com efeito, os “modelos de reforma social neoliberal” (Griffin, 1999) deslocam-se da provisão de educação pelo Estado para o estatuto de culturas de aprendizagem e para o conceito de aprendizagem ao longo da vida, de incidência mais individualista, fragmentada e instrumental. Ao conferir relevo a uma concepção mais funcional e adaptativa de *aprendizagem* (ao longo da vida), ignorando que, no limite, não há vida sem aprendizagem, incorrem no risco de diluir a substantividade da vida ao longo da aprendizagem e de abandonar os objectivos de transformação da vida, individual e colectiva, e em todas as suas dimensões, longitudes e latitudes.

As orientações reformistas de inspiração neoliberal defendem um papel mínimo para o Estado face ao protagonismo concedido à sociedade civil e ao mercado, baseando-se na ideia de escolha, de acordo com as estratégias e racionalidades individuais (e competitivas) mais típicas dos clientes e dos consumidores de educação, compatíveis com os seus estilos de vida, interesses e necessidades. A procura estratégica de oportunidades de aprendizagem, transformadas em “vantagens competitivas”, passa a constituir responsabilidade individual, objecto de escolha, recaindo sobre o indivíduo todas as consequências das suas boas ou más escolhas, dos seus sucessos ou fracassos no mercado de emprego, da sua capacidade de cálculo e de previsão dos percursos formativos, considerados óptimos, assim traçando uma biografia racional de aprendizagem que, pretensamente, produzirá elevados índices de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e mobilidade. Como se fosse possível, naquelas que Ulrich Beck (1992) definiu como “sociedades de risco”, garantir uma adaptação constante, isomórfica e bem sucedida à mudança social, a partir de um paradigma de aprendizagem individual, capaz de operar como um seguro contra todos os riscos, subscrito por alguém útil, só, altamente competitivo e performativo.

Mas a escola passou a ser declarada incompetente e em crise sempre que a adaptação à economia e à *performance* competitiva não foi colocada no centro da sua missão. A aprendizagem da humanidade, da solidariedade e do bem comum sucumbiram com o estatuto de antiguidades modernistas à luz de uma Pedagogia Contra o Outro. A “formatividade”, criticamente definida por Basil Bernstein (2001: 14) como a capacidade individual que o actor deve possuir, só revela verdadeiramente a sua eficácia quando utilizada contra o outro, com menos “competência para competir”. Mas, ao contrário do que é afirmado pelas ideologias vocacionistas do-

minantes, uma escola que fosse capaz de responder totalmente às *exigências* e às *necessidades* da economia, produzindo os perfis e as competências que lhe são apresentadas como imperativos, estaria condenada ao colapso. As vantagens competitivas e o aperfeiçoamento individual passariam, então, a ser partilhados por todos, ou pela grande maioria dos indivíduos, deixando portanto de ser vantajosos e competitivos. Ver-se-iam irremediavelmente substituídos por novos requisitos mais selectivos e menos distribuídos estatisticamente no interior da respectiva população.

Na prática, porém, esta ideologia revela-se capaz de imputar boa parte da responsabilidade pelo desemprego à escola e à sua ineficácia na produção das competências que considera relevantes. Fá-lo ocultando os quadros de racionalidade económica e gerencial que justificam o desemprego enquanto solução e que concebem os fenómenos de *downsizing* como estratégias de racionalização económica e de modernização empresarial. O conceito de *empregabilidade*, um símbolo da “exaltação conservadora da responsabilidade individual” que transforma cada agente individual em “*entrepreneur de lui-même*”, como denunciava Bourdieu (2001: 28), representa hoje uma das maiores mistificações político-pedagógicas que influenciam a escola pública, que modelam o currículo, a prática pedagógica e a avaliação. Conforme István Mészáros (2003: 121) explicava recentemente, a propósito da sua defesa de uma sociedade *para além do capital*, o combate contra o desemprego estrutural massivo, subordinado ao conceito de trabalho como “custo de produção quantificável”, é absolutamente inconsequente.

Contudo, na “modernidade líquida”, segundo Zygmunt Bauman (2001: 141), “a arte da administração [...] consiste em manter afastada a ‘mão-de-obra humana’ ou, melhor ainda, forçá-la a sair”. O tempo breve, o imediato e o instantâneo passaram a dominar, adoptando a lógica do consumo e da escolha sem pensar no longo prazo. É esta apologia do “nada de longo prazo” que, segundo Richard Sennett (2001: 37), “corrói a confiança, a lealdade e a entrega mútua”, engendrando, conseqüentemente, a necessidade de uma escolarização para a flexibilidade e talvez mesmo para a “corrosão do carácter”, através de práticas pedagógicas potencialmente corrosivas, mas já não mais educativas.

É neste terreno preciso do processo de escolarização, a partir de concepções e de políticas “destrutivas do bem comum”, adoptando os “valores e critérios próprios da economia capitalista de mercado”, nas palavras de Ricardo Petrella (2002: 19), que a escola volta a revelar grande potencial. Uma agência social renovada, com séculos de experiência, agora forçada a

reconverter a sua acção contra a existência do Outro, definido como um *inimigo natural*. Uma escola orientada para os melhores, os mais aptos e mais competentes, os mais fortes e ganhadores; uma escola especializada na conquista, ou seja, um instrumento privilegiado de socialização contra o bem comum.

Se é verdade, como sustentava recentemente Stephen Stoer (2002: 43), que “Empresas, associações, movimentos sociais, políticos, religiosos e a própria família, etc., apresentam-se já explicitamente em alguns países como alternativas à escola pública”, é no entanto necessário saber para que grupos e classes sociais, e em que dimensões do processo de escolarização, essas alternativas têm surgido. Tenho porém muito mais dúvidas acerca da perda de centralidade da escola enquanto instituição socializadora, referida por Stoer no mesmo texto. Pelo contrário, as reformas educacionais colocaram a escola no centro dos ataques às políticas social-democratas e fizeram dela o motor da mudança que desejam concretizar. Colocada sob escrutínio e sob enorme pressão pelos governos, pelos *mass media* e pela opinião pública, a escola não só adquiriu nos últimos anos um protagonismo exagerado, como se o futuro da sociedade e da economia dependesse sobretudo da sua *performance*, mas também serviu de modelo a um processo de escolarização mais geral e de pedagogização dos problemas sociais. A este propósito, António Nóvoa (2002: 244) considera o apelo à educação e formação ao longo da vida como “o episódio mais recente de um longo processo de escolarização da sociedade”, e Bernstein (2001: 13), referindo-se ao Reino Unido, afirmou que encontrava cada vez mais provas daquilo a que chamou a “Sociedade Totalmente Pedagogizada”.

O que parece estar a ocorrer é uma propagação pandémica de certas dimensões, tipicamente escolares, às esferas sociais e económicas. Em simultâneo, ocorre um processo de luta pelo controlo das funções de socialização da escola e respectivos valores e objectivos, os quais se encontram em acelerado processo de mutação.

O “tesouro” já foi descoberto pelas políticas neoliberais e neoconservadoras — a escola é demasiado importante como instância de transmissão e de socialização para poder estar subordinada aos ideais da democracia e da solidariedade, isto é, comprometida com uma cultura política em “contra-corrente nas sociedades em que domina o individualismo possessivo e mercantilista” (Santos, 2002: 120). A sobrevivência institucional da escola não parece estar em risco. O que está em risco é uma concepção democrática de escola pública, especialmente quando certas classes sociais

lhes recusam o apoio e, muitas vezes, lhes recusam os seus próprios filhos. Como Stephen Ball (2003: 21) concluiu recentemente, um dos efeitos da lógica do mercado e da competitividade “tem sido uma perda de apoio entre a nova classe média para os esforços de democratização da educação e da política social e para a experimentação progressiva de métodos educacionais e pedagógicos”.

E é por isso que a reinvenção democrática das escolas me parece a única resposta afirmativa possível à pergunta: “Poderia a escola ser uma outra coisa?”.

### **3. A reinvenção das escolas como as organizações democráticas**

Não creio que seja possível desenhar, antecipadamente e em detalhe, uma escola democrática, num exercício de iluminismo tecnocrático e demiúrgico que logo denegaria o carácter necessariamente democrático do processo da sua constituição. Neste caso, não se trata de “descobrir” a escola democrática, mas antes de dar início ao processo da sua reinvenção e construção colectivas. De novo, política, valores e objectivos representam elementos nucleares que, por sua vez, irão conferir sentido ao *design* organizacional, ao currículo, à avaliação, às práticas pedagógicas concretas em contextos concretos de acção. E, por isto, a ideia clássica de um modelo único de organização e governação, singular e uniforme, eventualmente legitimado por um novo tipo de “the one best way”, mesmo que, agora, de feição democrática, não é aceitável.

Uma escola capaz de pensar criticamente o presente e de imaginar criativamente o futuro, contribuindo para a sua realização através do engajamento político em causas públicas e da acção educativa comprometida com o bem comum e o destino colectivo da humanidade, só pode ser uma escola deliberativa e autónoma, de sujeitos produtores de regras. Uma escola habitada por “actores morais” e não por “espectadores”, de acordo com a crítica de Bauman (2002), perseguindo activamente a transformação social e não a pura adaptação. A emancipação humana, que aquele autor entende que hoje significa “a tarefa de transformar a autonomia *de jure* numa autonomia *de facto*” (Bauman, 2001: 62), não pode prescindir da acção de uma escola mais democrática e mais autónoma. Trata-se da construção, seguramente lenta e difícil, mas certamente possível, de uma escola mais democrática e mais pública, mesmo sem deixar de ser estatal, e mais

autónoma e deliberativa, embora recusando o paradigma da organização privada de tipo empresarial.

Refiro-me à escola entendida como esfera pública e *locus* de co-governança entre o Estado, a comunidade local e os actores escolares. O Estado mantém as funções essenciais de provisão, de afectação e redistribuição de recursos, bem como a definição genérica de uma política educativa comum; mas descentraliza-se politicamente e relegitima-se democraticamente ao devolver importantes poderes de decisão às antigas periferias escolares, as quais se afirmam a partir de agora como mais centrais, configurando um sistema policêntrico dotado de uma governação democrática. Trata-se de uma devolução democrática de poderes de auto-governo e não de uma devolução de encargos, abandonando a escola pública à sorte do mercado. Isto significa que os conceitos de autonomia, de descentralização e de participação devem ser entendidos em ruptura com o processo de ressemantização neoliberal que vem ocorrendo nas últimas décadas. Ao contrário, e de novo retomando as propostas de Paulo Freire sobre a “mudança da cara da escola” que estudei em trabalho anterior (cf. Lima, 2002), a descentralização educativa, a autonomia da escola e a participação democrática assumem um sentido político e cívico incompatível com conotações gerencialistas e neocientíficas. Descentralização e participação não são puras técnicas de gestão eficaz com vista à racionalização e optimização. A autonomia, reduzida à decisão sobre dimensões técnicas e operacionais, transforma-se em mero elogio da diversidade de formas de execução periférica das decisões centralmente definidas pelas hierarquias centrais. Uma autonomia na qual apenas somos “autónomos” para executarmos criativamente as decisões que outros já tomaram por nós. A governação democrática da escola remete necessariamente para um conceito de escola governante, isto é, para a ideia de auto-governo e para uma concepção de autonomia como “ingerência” legítima no processo de tomada da decisão, no qual, parafraseando Freire, as estruturas que se transformam são sujeitos da sua própria transformação. Uma escola mais democrática é, por definição, uma escola mais autónoma e participativa. Mas a participação não se subordina funcionalmente ao acto de gerência dos outros, não é uma participação fictícia e heterónoma, mas sim uma participação no poder de decisão, enquanto exercício livre e responsável de sujeitos autónomos. Só desta forma será possível ensinar e aprender a decidir, através da prática da decisão e da participação, “experimentando os sabores e os dissabores da aventura democrática” (Freire, 1997: 18).

Contudo, a democratização da escola não representa apenas um problema educativo e pedagógico. Sendo certo que se trata de um objectivo que não pode dispensar a intervenção dos actores escolares, parece também claro que ele é inatingível exclusivamente a partir da sua iniciativa. Desde logo porque os interesses e as racionalidades em presença não são redutíveis a uma única agenda. Plurais e contraditórios, os projectos educativos com expressão a nível escolar são por definição projectos político-educativos, reflectindo e interrogando valores e orientações de mais vasto alcance e circulação na sociedade. Compreender esta natureza política da educação e da escola é indispensável ao processo da sua repolitização democrática. A escola não é um puro instrumento (*organon*), orientado segundo os princípios da *teoria da escolha racional*, como se se tratasse de uma instância politicamente e axiologicamente neutra.

No que concerne especificamente aos professores, se assumem conscientemente as dimensões políticas e éticas que marcam indelevelmente as práticas pedagógicas, o currículo e a avaliação, a organização escolar e o seu modo de governação, mais dificilmente eles deixarão de se assumir como actores político-pedagógicos. Por este caminho, eles poderão abrir-se à reflexão, ao debate e à acção conjunta com outros actores, tradicionalmente representados como externos à escola. Eles poderão articular-se com outros saberes e poderes, encontrando novos apoios e novas alianças com movimentos sociais, organizações não-governamentais, projectos comunitários, etc. Sem qualquer necessidade de denegarem o seu profissionalismo, de desprezarem os seus saberes pedagógicos especializados ou de desistirem dos seus interesses socioeducativos, o que, pelo contrário, os poderia condenar a lógicas de adaptação ou de capitulação perante projectos que considerem inaceitáveis em termos democráticos. Mas, por outro lado, evitando entrincheirar-se em universos fechados, de tipo técnico, corporativo ou burocrático, a partir dos quais não é possível abrir a educação ao debate público com os não-membros e os não-especialistas, nem descentrar a escola e reconduzi-la aos debates sobre a democracia e o domínio público.

Acontece que, sem correr os riscos de se abrir à participação comunitária e social mais alargada, e ao exercício da cidadania crítica, tornando-se cada vez mais pública, a escola dificilmente encontrará aliados a partir de projectos e de posições não administrativamente subordinados. Novos aliados capazes de se engajarem na sua defesa, de se coligarem com os actores escolares e de amplificarem as suas vozes pedagógicas. A constituição da escola democrática não é, sequer, pensável sem a participação activa de

professores e alunos, mas a sua realização demanda também a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica por outros actores sociais, não sendo, portanto, uma obra que possa ser edificada sem ser em co-construção. Creio que, se isolados, os professores e os alunos dificilmente se sucederão na democratização dos poderes educativos e na transformação das estruturas de governação das escolas. Tais objectivos exigem a partilha do poder de decidir sobre a educação, requerem a prática de decisões *com* outros, e não apenas *sobre* outros, procurando construir colectivamente estruturas e regras mais livres, justas e democráticas, um futuro mais inventável e manejável por parte dos actores educativos. Assim participando na construção de uma obra própria e não apenas na reprodução de uma obra alheia, isto é, co-construindo a escola democrática, produzindo políticas e regras num regime de co-autoria face a políticas e objectivos de âmbito global ou nacional.

Não obstante as dificuldades e os obstáculos que um projecto de democratização dos poderes educativos seguramente conhecerá, uma educação crítica do Público, comprometida com a autonomia, *de facto*, da sociedade e dos seus membros, não parece concretizável sem a reinvenção democrática das escolas como sítios políticos e multiculturais.

## Referências bibliográficas

- BALL, Stephen J. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge Falmer.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (2002). *Society under Siege*. Cambridge: Polity Press.
- BECK, Ulrich (1992). *Risk Society, Towards a New Modernity*. London: Sage.
- BERNSTEIN, Basil (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 15, 9-17.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *Contre-feux 2. Pour un Mouvement Social Européen*. Paris: Raisons d'Agir.
- CANÁRIO, Rui (2002). Escola — Crise ou Mutação?. In AA.VV. *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHAUI, Marilena (1990). *Cultura e Democracia. O Discurso Competente e Outras Falas*, 5. ed. São Paulo: Cortez.
- CLEGG, Stewart R. (1990). *Modern Organizations: Organizational Studies in the Postmodern World*. London: Sage.



- DALE, Roger (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 16, 133-169.
- FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- FREIRE, Paulo (1997). *Professora Sim, Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- GRIFFIN, Colin (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (6), 431-452.
- LIMA, Licínio C. (2002). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública* (3. ed.). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- LIMA, Licínio C. (2003). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica* (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- MÉSZÁROS, István (2003). Economia, política e tempo disponível: para além do capital. *Margem Esquerda — Ensaios Marxistas*, 1, 93-124.
- MEYER, John W. (2000). Globalização e Currículo: problemas para a teoria em Sociologia da Educação. In António Nóvoa & Jürgen Schriwer (eds.). *A Difusão Mundial da Escola* (pp. 15-32). Lisboa: Educa.
- MORROW, Raymond Allen & TORRES, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Afrontamento.
- NÓVOA, António (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In AA. VV. *Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PETRELLA, Ricardo (2002). *O Bem Comum. Elogio da Solidariedade*. Porto: Campo das Letras.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). *Democracia e Participação. O Caso do Orçamento Participativo de Porto Alegre*. Porto: Afrontamento.
- SENNETT, Richard (2001). *A Corrosão do Carácter. As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Teorema.
- STOER, Stephen R. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, 33-45.
- TORRES, Carlos Alberto (2001). *Democracia, Educação e Multiculturalismo. Dilemas da Cidadania em um Mundo Globalizado*. Petrópolis: Vozes.
- TRAGTENBERG, Maurício (2002). Relações de poder na Escola. In Dalila Oliveira & Maria de Fátima Rosar (orgs.). *Política e Gestão da Educação* (pp. 11-16). Belo Horizonte: Autêntica.
- WHITTY, Geoff (2002). *Making Sense of Education Policy. Studies in the Sociology and Politics of Education*. London: Paul Chapman Publishing.

## Capítulo 2

### A Europa como um bazar. Contributo para a análise da reconfiguração dos Estados-nação no contexto europeu e das novas formas de “viver em conjunto”

*António M. Magalhães e Stephen R. Stoer*

O espaço europeu e a construção política da Europa vêm-se crescentemente confrontados com um processo de heterogeneização que se desenvolve espartilhado entre duas lógicas. Uma, baseada na lógica “moderna” da homogeneidade que implica pensar a Europa como um grande Estado-nação (em competição com outros grandes Estados-nação), e outra, baseada no que se poderia designar um conceito de unidade bricolada no âmbito da qual a Europa seria pensada como uma unidade com base na diversidade.

Esta última lógica aponta para uma Europa onde as diferenças se reúnem no sentido de tentarem comunicar com base na sua incomensurabilidade e não com base na sua aparente herança comum europeia. Noutro trabalho (Stoer e Magalhães, 2001), referimo-nos a esse encontro através da utilização da metáfora do bazar enquanto “território”. O bazar não é o lugar onde a mera troca de mercadorias acontece, embora seja também importante nesse sentido. Essa troca é apenas um dos motivos pelos quais o bazar existe, dado que é também um lugar de negociação para as diferen-

ças e para a negociação entre elas. **Neste processo de negociação, não surge nenhum actor nem diferença como sendo social, epistemologica ou politicamente privilegiados. Todos constituem diferenças.**

Este trabalho desenvolve esse conceito de *bazar* enquanto reconfiguração das relações dentro e entre os Estados-nação modernos. Nesse sentido, questionar-se-á como é que as formas de fragmentação do Estado-nação e sua produção/construção supranacional se relacionam com os processos da construção europeia e com as novas formas de “viver em conjunto”.

### **Das utopias às heterotopias: reinventar o viver em conjunto**

A procura do modo ideal de viver em conjunto não é típica da modernidade. Platão, na *República*, e Santo Agostinho, em *A Cidade de Deus*, são dois exemplos de procura de ordenação das sociedades humanas a partir de um determinado princípio organizador numa época muito anterior à da modernidade. Num caso, a ordem humana deveria reflectir a ordem da verdade, e noutra, a supremacia do divino. Posteriormente, Tomás Campanella em *A Cidade do Sol*, Francis Bacon em *A Nova Atlântida*, Tomás Moro em *A Utopia*, Samuel Butler em *Erewhon*, ou Cyrano de Bergerac em *A Viagem à Lua*, para citar apenas estes, procuraram desenhar as sociedades que não existiam em lugar algum, isto é, utopias, no sentido literal do termo.

O que a modernidade trouxe eventualmente de novo neste afã de criação de pensar a ordem social ideal foi, se assim se pode dizer, a sua “cientifização”. As utopias modernas, enquanto propostas de ordem social, assumem frequentemente como base de legitimação a ciência. Comte sonhou uma república onde a Ciência seria o grande organizador, e Marx concebeu a construção da cidade comunista com base na ciência do materialismo histórico. Neste sentido, as utopias modernas, enquanto concepção do viver em conjunto, surgem numa peculiar mistura de “lugares brancos” e “não-lugares” (Magalhães e Stoer, 2003): “não-lugares”, porque se definem como existindo para além das diferenças entre os indivíduos e os grupos; “lugares brancos”, porque assumem a sua evidência sociológica a partir de uma instância, em última análise, científica.

“De cada um segundo as suas possibilidades, a cada um segundo as suas necessidades” era o organizador do viver em conjunto da utopia comunista. Este estádio era o desenvolvimento para o qual a história da humanidade tenderia, esmagando, sob o seu rodado, as diferenças de desen-

volvimento. Marx nos *Grundrisse*, falando sobre o modo de produção asiático, assumia, de alguma forma, como indiscutível que o curso “normal” da história era aquele que o Ocidente — mais precisamente a Alemanha, a Inglaterra e a França — seguiu. O modo de produção asiático, de matriz feudal, teria de perecer sob o peso do *telos* histórico que o conduziria ao capitalismo e, deste, ao comunismo via socialismo. Na sua esteira, Lenine e os comunistas bolcheviques que fizeram a Revolução de 1917, apanhados na contradição de construção de uma sociedade pós-capitalista num contexto feudal, agrário e pré-moderno, tiveram que inventar um “estádio”, com a NEP, para “re-encaminhar”, para tornar a pôr no “caminho”, a sociedade dos soviets. A legitimidade da grande utopia socialista legitimava, na sua grandeza e elevação, o massacre dos camponeses, anulando dessa forma esse resquício de história pré-moderna.

Efectivamente, a modernidade e os Estados-nação, como dissemos já noutra lugar (Stoer, Rodrigues e Magalhães, 2003), fizeram da mesmidade a bitola sociológica da sua organização, e os modernos que sonhavam com a ordem ideal fizeram da utopia o lugar do Mesmo, por excelência. Não que as grandes utopias não tivessem um lugar a atribuir às diferenças, mas tratava-se precisamente disso: de um lugar que, a partir de uma definição do Mesmo, às diferenças era atribuído. Os critérios de atribuição de um lugar legítimo às diferenças variaram desde o modelo etnocêntrico, que olhava para o outro como diferente devido ao seu (atrasado) estado de desenvolvimento cognitivo e cultural, até ao modelo da generosidade, que afirmava que a diferença do outro deveria ser assumida, com todas as suas consequências (por exemplo, permitindo que a imigração para a Europa de todos os lugares do mundo fosse totalmente livre) como uma construção do próprio Ocidente, passando pelo modelo da tolerância, como reconhecimento da diferença do outro enquanto definida como tal pelo próprio Ocidente e de acordo com o seu grau de proximidade.

O que todos estes modelos têm em comum é o seu carácter classificatório, com a assunção da passividade das diferenças. A cultura ocidental viveu secularmente — com raros interregnos críticos — numa espécie de auto-contemplação da sua própria superioridade ética e política. Essa superioridade foi justificada das mais diversas formas, desde a narrativa religiosa que afirmava a superioridade do nosso Deus sobre todos os outros, até à, eventualmente mais sofisticada, narrativa filosófica que justificava o modelo Ocidental como sendo a realização na história do próprio espírito universal, como em Hegel. A tendência foi sempre para postular a nossa

forma de pensar e de conhecer como sendo a mais universal (e, por isso, a mais verdadeira), e a nossa forma de organização social e política como sendo a mais “desenvolvida”. As outras epistemologias e organizações sociais — as diferenças — eram julgadas a partir dessa posição.

A consciência crítica das aquisições das ciências sociais e humanas tem-se traduzido em propostas teóricas e práticas organizadas sobretudo sob a designação do relativismo. Todavia, aquilo que vulgarmente essa designação cobre não parece esgotar-se na consciência do carácter contextual fornecido às práticas sociais (incluindo aí obviamente o conhecimento) pelos quadros culturais. Primeiro, porque o enquadramento cultural do conhecimento não faz dele algo de totalmente relativo (Spiro, 1998) (e.g., todos os seres humanos de todas as culturas reconhecerão que se se perfurar o ventre com uma faca, e o golpe for bastante profundo, se corre perigo de vida); segundo, porque o isolamento das diferenças culturais na sua própria especificidade, se resolve o problema da especificidade, não resolve o problema do seu matricial carácter relacional<sup>1</sup>. Quer dizer, se o relativismo corresponde sobretudo à consciência da incomensurabilidade da diferença, a sua crítica poderá corresponder ao enfatizar o carácter relacional desta. Do nosso ponto de vista, é no cruzamento dessas duas perspectivas que o pensar das diferenças se deve colocar, isto é, na resultante das críticas ao etnocentrismo e ao relativismo.

Na verdade, a auto-segurança do Ocidente em si próprio tem vindo a ser posta em causa num movimento em que nos olhamos no espelho da nossa própria face civilizacional. Um dos indícios que poderíamos seleccionar para ilustrar o modo como a sociedade e a cultura europeias foram caminhando até este ponto de insegurança civilizacional são os modelos de relação com as diferenças (internas e externas) que elas desenvolveram (ver Figura 1).

Estes modelos destinam-se à análise e foram construídos uns sobre os outros. Nesse sentido, os seus ingredientes encontram-se frequentemente misturados e não existem *per se*, isto é, são activados em dados contextos articulando ao mesmo tempo as lógicas dos diferentes actores envolvidos e os factores estruturais que os enquadram na sua acção. Quer dizer, é crucial não esquecer perguntas tais como: o que é que está por detrás da proposta

---

1. Como é o caso de algum multiculturalismo que, na ânsia de sublinhar as diferenças culturais, erradica o carácter relacional destas, como se um cigano nascido e criado em Portugal tivesse mais em comum com um cigano vivendo na Roménia do que com os outros portugueses.

**Figura 1**  
Quatro Modelos da Conceptualização/Legitimação da Diferença

<p><b>Modelo etnocêntrico:</b> O outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo e cultural)</p>	<p>Fundado na boa consciência civilizacional do Ocidente. A alteridade não só é julgada a partir dos cânones estabelecidos como normais, como esta normalidade se torna normativa, isto é, a forma de pensar, de viver e de organizar a vida das sociedades ocidentais é obviamente postulada como superior à das outras sociedades e culturas. A história torna-se, assim, um processo de juízo civilizacional feito a partir do ponto fixo: o BEMCUC (brancos, organizados socialmente pelo estado, masculinos, cristãos e tendencialmente urbanos e cosmopolitas).</p>
<p><b>Modelo da tolerância:</b> O outro é diferente, mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima (a ser tolerada)</p>	<p>Os “outros” são identificados no nosso seio e fora de nós. Já não sendo susceptíveis de ser colonial e exoticamente colocados fora do nosso convívio, urgia que lhes fosse atribuído um “lugar”. A cultura da tolerância surge como a acção daquele que tolera sobre aquele que é tolerado, portanto, objecto da acção moral e política que o ‘coloca’ entre “Nós”. A inspiração cristã e humanista não chega para esconder a arrogância ética e epistemológica daquele que diz que tolera.</p>
<p><b>Modelo da generosidade:</b> O outro é diferente e essa diferença é assumida como uma construção do próprio Ocidente</p>	<p>Fundado na má consciência do Ocidente enquanto paradigma social. O mundo confortável que construímos para nós, entre muros, faz-nos sentir culpados pela vida desolada dos “outros”. A culpa, pela auto-crítica que lhe subjaz, torna-se em programa político: cuidar do “outro”. O problema do “outro” é o nosso problema, dado que historicamente este foi continuamente menorizado. Supõe-se que a sua emancipação é a nossa emancipação. São os “sem voz” que têm que falar, mesmo que não queiram.</p>
<p><b>Modelo relacional:</b> O outro é diferente e nós também somos! A diferença está na relação entre diferentes</p>	<p>Recusa da boa e da má consciência prisioneiras do “jogo de soma zero”: <i>quem foi o mais oprimido e quem foi o mais opressor?</i> “Nós” e “Eles” somos partes de uma relação, o que torna a nossa posição mais frágil: já não somos o “Nós” que tem a legitimidade universal de determinar quem são os “Eles”. Mas ao assumirmos que a diferença também somos nós (o “nós” transforma-se em “eles”), é a nossa própria alteridade que se expõe na relação. Recusa da acção unilateral, por mais generosa que seja, sobre a alteridade, como se esta tivesse como natureza ser por nós cuidada e agida.</p>

multicultural quando diz “Toleremos os diferentes”? É só uma questão moral? Quem deve tolerar quem? Será esta a receita de um Estado que tem como função garantir o nosso bem-estar social em contexto de capitalismo organizado? O que é está por detrás da afirmação “A diferença somos nós”? O capitalismo flexível? A crescente individualização dos sujeitos sociais? A crescente reflexividade pessoal, grupal e institucional?

Falar em reconhecimento da diferença sem ter em conta políticas educativas e sociais de redistribuição parece corresponder a cair na armadilha do capitalismo flexível (Rorty [1999] acusa a esquerda americana de ter feito precisamente isso). Por outro lado, falar de redistribuição sem ter em conta o reconhecimento das diferenças na sua “incomensurabilidade” é permanecer presa de uma concepção estatista de cidadania, convivendo desconfortavelmente com a reclamação “a diferença somos nós!” (Magalhães e Stoer, 2003).

No que diz respeito às implicações para a educação, gostaríamos de retomar os modelos referidos acima no sentido de considerar a sua relação com a educação inter/multicultural. Efectivamente, o modelo etnocêntrico de relação com a diferença, inspirado na Razão do Iluminismo, fundava uma educação segura de si mesmo na transmissão de valores e de saberes assumidos como indiscutíveis e universais. O *curriculum* nacional e os *curricula* disciplinares reflectiam essa segurança e davam como indiscutível que o processo de educação era o processo pelo qual as crianças e os jovens se tornavam “civilizados” e parte da grande cultura ocidental. Esse modelo relaciona(va)-se com a educação inter/multicultural através da sua rejeição; isto é, ele constitui, por excelência, no domínio da educação, a abordagem monocultural.

O modelo da tolerância reflecte-se também de uma forma clara na estruturação da educação nas sociedades europeias, dando origem ao que temos denominado o multiculturalismo educacional “benigno”. Esse modelo, que se baseia na noção de um *handicap* sobretudo cultural das crianças e dos jovens das minorias étnicas e das classes trabalhadoras (diferentemente da educação compensatória que tem base num *handicap* social e que se enquadra no modelo etnocêntrico), contempla a compensação cultural e pedagógica dessas crianças e jovens através da acção de uma educação inter/multicultural promovida pela escola e pelos professores. Ser tolerante é, neste sentido, reconhecer a diferença sem a querer conhecer, ou, por outras palavras, querer “resolver” a questão da diferença através de

uma preocupação com “estilos de vida”, relegando para segundo lugar as “oportunidades na vida”.

O modelo da generosidade é aquele que porventura levou mais longe, até hoje, a relação com a diferença. Trata-se, efectivamente, de uma proposta para a construção de uma educação inter/multicultural “crítica”, que combate a redução de diferença à sua componente folclórica e que se opõe à educação inter/multicultural “benigna”. Nesse sentido, promove-se o desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica capazes de servir o fim de incluir o mais plenamente possível aqueles e aquelas que a acção da escola tinha precisamente contribuído para excluir. Aqui, em vez da “resolução” da questão da diferença através de técnicas educativas imbuídas de racionalidade instrumental, assume-se a necessidade de construir pontes entre culturas conceptualizadas como “incompletas”. O outro tem que ser conhecido através da educação e não simplesmente reconhecido, e, mais, o conhecimento do outro funciona como um autoconhecimento emancipatório.

O modelo relacional, fundado na assunção de que “a diferença somos nós”, parece conter potencialidades extremamente ricas para o repensar da educação inter/multicultural. Para começar, toma como ponto de partida a proposta de pensar a diferença na sua incomensurabilidade, isto é, ao assumirmos que a diferença também somos nós (transformando assim o “nós” em “eles”), é a nossa própria alteridade que se expõe na relação. Assim, é a própria alteridade que assume agência, que se torna pró-activa. No que diz respeito à educação inter/multicultural, isso pode implicar estar simultaneamente na ponte e nas margens. Por outras palavras, a educação inter/multicultural realiza-se sendo, por um lado, o lugar do encontro/confronto de diferenças e da sua negociação e, por outro, o lugar ele próprio agenciado pela diferença, ou seja, é a própria educação escolar que se coloca nos guiões dos actores sociais e culturais e não o contrário. A nossa diferença exprime-se através da educação inter/multicultural não como aquela que traz consigo a luz, a matriz, a generosidade, mas como aquela que traz a sua própria diferença. As margens do nosso lado, o da nossa diferença, podem traduzir-se num projecto da gestão da diferença, mas nunca na sua dominação.

É com base nessa relativização do nosso “Nós” que a educação inter/multicultural se poderá reconfigurar, situando-se no fio da navalha, quer dizer, como já se disse, localizando-se na intersecção da crítica ao etnocentrismo e da crítica ao relativismo. Os *curricula*, os dispositivos e os



processos de ensino-aprendizagem devem repercutir essa perspectiva segundo a qual se assume, relacionalmente, a incomensurável diferença dos outros e da nossa própria, ao mesmo tempo que não podem soçobrar nos braços do voluntarismo e da ingenuidade, por exemplo, em relação às características extremamente selectivas dos novos mercados de trabalho.

### **A “rebelião das diferenças” e o bazar do Kuwait**

Na base do modelo relacional e do seu apelo no sentido das heterotopias está o que noutra trabalho (Stoer e Magalhães, 2001) designámos a “rebelião das diferenças”. Queremos com isso significar que as diferenças se rebelaram contra a definição e o lugar passivo que a modernidade ocidental lhes atribuiu em termos culturais, políticos e epistemológicos. Contra esta têm vindo a recusar-se como “objectos” passivos do conhecer, como o “primitivo” que a antropologia fixava como seu domínio de estudo; como o “sem história” que a História determinava enquanto tal; como o “sem Estado” que urgia trazer ao desenvolvimento político; como o pensador mítico-mágico a que há que levar as benesses intelectuais do pensamento científico; e como o pensamento prisioneiro do concreto a que a psicologia opõe as riquezas do pensamento abstracto. Tudo ao mesmo tempo que denunciam o ideal normativo do “normal” epistemológico e socialmente legitimado (e.g., a revolta das mulheres, das minorias sexuais, etc.).

Como acima já foi sugerido, as diferenças assumiram a sua própria agência e já não aceitam passivamente os discursos e as acções, mesmos os mais generosos, ditos sobre si e empreendidos em seu nome. As diferenças começam a assumir-se como sujeitos da sua própria enunciação, isto é, sujeitos dos seus próprios discursos e dos discursos sobre si mesmas. E, o que é mais, esses novos discursos (*da* diferença e não *sobre* a diferença) não podem ser unificados numa narrativa coerente ou sob uma bandeira comum nas quais todos os “outros” possam reconhecer-se e afirmarem-se a si mesmos. O que actualmente caracteriza as diferenças e as suas relações é precisamente a sua heterogeneidade e a sua forte resistência a qualquer forma de domesticação cultural ou epistemológica. A cultura ocidental surge assim, neste contexto, como sendo ela própria uma diferença e não como o padrão com base no qual as outras diferenças podem ser definidas e julgadas.

Com esta “rebelião das diferenças”, tudo se parece passar como se o princípio organizador da ordem ideal tivesse, por um lado, se multiplicado e diversificado em miríades de ordens ideais, ou heterotopias; por outro, como se essas heterotopias se desenhassem como sendo inelutavelmente incomensuráveis. As diferenças, de facto, na sua incomensurabilidade de género, de raça, de etnia, de estilos de vida, etc. não assumem como agenda nem um princípio universal comum, nem uma agenda política comum<sup>2</sup>. É como se o ideal de revolução ou de reforma (sendo uma reforma numa *petite histoire* uma revolução, e uma revolução numa *grande histoire* uma reforma) se tivesse multiplicado exponencialmente.

Autores, como Santos (1994), têm chamado a atenção para o enclausuramento dos movimentos sociais em mini-racionalidades ou em racionalidades mínimas (Mohanty, 1989), e sociólogos como Archer (1991) denunciam a perversão pós-modernista da perigosa divisão da humanidade em humanidades. Todavia, não basta exorcizar pela palavra o estiolamento da humanidade e das suas utopias num clamor por uma emancipação política comum ou por uma sociologia para um só mundo. O que há que adiantar para a frente do cenário é precisamente o saber aquilo que é, eventualmente, susceptível de ser consentido como comum.

Num debate bastante conhecido entre o filósofo Richard Rorty e o antropólogo Clifford Geertz sobre a organização das sociedades modernas ocidentais, o segundo propõe a metáfora do “bazar do Kuwait” para dar conta da simultânea tendência para a fragmentação e a agregação dessa sociedade. Geertz fala concretamente sobre como numa época de globalização as comunidades locais se assemelham crescentemente a uma enorme colagem, isto é, em cada uma das suas localidades, o mundo parece cada vez mais “um bazar do Kuwait do que um exclusivo clube inglês”. Este último representa a incomensurabilidade das diferenças locais/culturais: a “portuguesidade” dos portugueses, a “englishness” dos ingleses, o carácter árabe dos próprios árabes, etc.

---

2. John Rex, no seu trabalho clássico sobre “o conceito de uma sociedade multicultural” (1988), fala de uma “cultura cívica secular como um componente necessário e comum de todas as culturas, nas sociedades industriais avançadas” (1988: 206). Assim, para Rex, o multiculturalismo “só pode ser tolerado se não ameaçar uma cultura cívica comum, incluindo, evidentemente, a ideia de igualdade de oportunidades”. É precisamente essa utopia de uma “cultura cívica comum” que a nossa perspectiva questiona. A sofisticada proposta de Rex para aquilo que poderia ser uma sociedade multicultural parece estar impregnada pela visão moderna do desenvolvimento industrial racional. É a crítica desta sua visão que está na base da “rebelião das diferenças”. Ver também a crítica de Parekh (2000) daquilo a que ele chama “teorias de assimilação procedimentalistas”.

Retomando a ideia de “a diferença somos nós” e a do “bazar do Kuwait”, como estruturadoras de uma nova concepção das sociedades, e das sociabilidades, actuais, pretendemos aqui esboçar alguns pontos para explicar melhor o que está eventualmente em causa. Em primeiro lugar, queremos defender:

1. que o bazar é o espaço público (político, social, cultural...) regulado e susceptível de regulação;
2. o espaço público possuiu, e possui, várias configurações nos diferentes horizontes do globo, mas a mais dominante é aquela que resulta da sua estruturação pelo Estado;
3. o Estado moderno tem sido um potencial difusor de (in)justiça;
4. se reconfigurado, o Estado pode ser um importante agente de distribuição de justiça social e de difusão do reconhecimento da diferença, assim como um importante instrumento de implementação da justiça distributiva;
5. a soberania que as “diferenças” reclamam do Estado não corresponde à dissolução deste enquanto agente de justiça (sobretudo distributiva), mas diz respeito à legitimidade das diferenças regular as suas próprias vidas. “Eu pago impostos (dever), mas quero educar (direito) os meus filhos como bem acho que eles devem ser educados”;
6. o bazar, o espaço público regulado, é um espaço em que a justiça redistributiva e a justiça ligada ao reconhecimento das diferenças constituem uma geometria variável: a variação depende do poder e do conflito entre as diferenças;
7. esta geometria variável é ao mesmo tempo consensual e arbitrária, portanto frágil;
8. esta fragilidade e instabilidade não são uma fase a ultrapassar, mas um estado permanente: a democracia já não é um “estádio”, mas um fim em si mesmo (ou sem fim).

O que está em causa nesta definição política do bazar é o facto da assunção de “a diferença somos nós” colocar a questão do poder, enfatizando que as diferenças se afirmam como um “campo de batalha ideológico” (Wallerstein), isto é, dialectizando as questões de discriminação, racismo ou exclusão com aquelas derivadas da desigualdade na distribuição da riqueza. Desligar os elementos da tríade “poder cultural — afirmação da

diferença — igualdade económica” é cair nos engodos das estratégias modernas fundadas no princípio segundo o qual a justiça social deriva (mais ou menos directamente) da justiça económica. Sabemos, hoje, que não é assim: a luta pela justiça social despoletada pela afirmação das diferenças, nos movimentos sociais actuais, não surge separada das reivindicações de justiça económica e vice-versa. Mais: esta surge frequentemente reconfigurada por aquela.

### Os modelos e as metáforas para a construção da Europa

Se toda a linguagem tem uma matriz metafórica, como diz Ricoeur, e sendo mesmo da ordem da poética a estrutura da linguagem científica, em termos sociológicos as metáforas têm também consequências. Quer dizer, os termos em que o *socius* é pensado e dito repercute-se sobre ele próprio. Os exemplos são muitos, desde a metáfora biológica de Spencer à mais recente “rede” para designar a forma como os grupos e as sociedades se desenvolvem. Neste trabalho, se procuramos em torno da metáfora do bazar esclarecer propostas e induzir análises, tentamos também não ficar prisioneiros dela. O bazar tem, por um lado, uma conotação pré-moderna e, por outro, uma conotação romântico-exótica da qual nos gostaríamos de nos afastar.

Diz A. Mons que

[...] o processo metafórico nas suas variantes, nas suas cristalizações entre a imagem, o território, na comunicação, introduz-nos numa economia ficcional que se sobrepõe cada vez mais a uma economia material. Qual das duas disposições determina a outra hoje em dia? Na verdade é impossível dizer, visto que elas formam um entrelaçado perfeito na complexidade das permutas. As metáforas visíveis dos “campos” projectam-se irresistivelmente para uma poética do social, através dos efeitos de colagem, de sobreposição de representações, de invisibilidade, de virtualidade, de explosão de sentido. (s/d.: 8)

A metáfora do bazar do Kuwait tem o peso e a marca do local que a prendem indelevelmente. Os sons, os cheiros, a diversidade dos motivos que lá conduzem as pessoas, fazem dos *souks* uma metáfora privilegiada, pois aí não são só os negócios e as transações comerciais que estão em causa, mas tudo, ou quase tudo, o que diz respeito à vida social das populações. Em Fez, por exemplo, além da actividade comercial, convivem com

as oficinas dos artesãos e com as universidades (as *madrassas*), cortejos de noivado em dorso de burro, etc. Neste sentido de fenómeno social total o “bazar” é uma metáfora plena de potencialidade para repensar a Europa. Todavia, enquanto marcada pelas características pré-modernas do mercado, pelos laços sociais centrados sobretudo na família, e pelo modo de produção pré-capitalista em geral, a metáfora pode inquinar o nosso propósito. Deste modo, para, por assim dizer, nos libertarmos da própria metáfora, procuraremos dar-lhe um conteúdo mais adequado àquilo que pretendemos através do seu confronto com outras perspectivas.

### **A Europa como estado das nacionalidades e a tentação do passado**

A Europa das nações existe, sendo incontornável a reclamação, por parte de algumas, de um Estado que lhes corresponda, e, por parte de outras, de instituições que lhes permitam expressar a sua assumida identidade. O primeiro caso, o de nações que procuram o seu Estado, é ilustrado pela questão basca ou corsa, e, no segundo, pela Catalunha e pela situação da Bélgica. E assistimos ainda muito recentemente a reclamações violentas da afirmação nacional no desfazer e refazer da ex-Jugoslávia, que se revelou, em alguns aspectos, como um Estado sem nação. As nações e as reivindicações nacionais através da construção de um Estado são ainda uma realidade incontornável, passando muitos processos de construção de identidade por essa instância.

No caso da União Europeia, esta dimensão reflecte-se ainda sob formas aparentemente mitigadas, através do conflito “civilizado” das línguas nacionais-oficiais, no lugar que se ocupa na “fila das nações” europeias, isto é, o “estar na cauda”, o “estar atrás dos gregos”, “antes dos alemães”, “depois dos franceses”.... são tropos político poderosos.

O conhecimento do processo de construção e de consolidação dos Estados-nação, sobretudo os europeus, permite-nos assumir uma posição de não repetir os mesmos erros; sobretudo o de, porventura, procurar no modelo do Estado-nação o modelo da Europa. Como se sabe, e diz S. Hall (1992), a maior parte das nações são “unidades” construídas através de um longo processo de conquista violenta e/ou supressão da diferença cultural. Cada conquista da saga nacional subjugou povos conquistados e as suas culturas, procurando impor uma hegemonia cultural mais unificada (exemplo da hegemonia inglesa sobre as diferentes nações da

Grã-Bretanha). Por outro lado, as nações ocidentais modernas foram os centros de impérios ou de esferas neo-imperiais de influência, exercendo hegemonia cultural sobre as culturas colonizadas. A ingenuidade é algo que nos é reflexivamente vedado. Ninguém se pode dar ao luxo da inocência: a construção da Europa dificilmente se poderá fundar na afirmação de um território “mãe” (*Vaterland* ou *Motherland*), numa religião (seja ela a cristã) ou numa língua (seja ela a *língua franca* — o inglês europeu — ou outra). A Europa das nações poderá, antes, aproveitar o deslocamento e a reconfiguração do poder político para outro centro — Bruxelas, Estrasburgo... — para reequacionar o caso corso, o caso basco, o caso belga, etc., com novos actores para além de Londres, Madrid...

Por um lado, dizem Held e McGrew, os cépticos, “ao contrário de considerarem que os governos nacionais estão a ficar imobilizados pelos imperativos internacionais, apontam, antes, para a activa promoção e regulação das actividades entre fronteiras” (2002: 105); por outro, Hedley Bull enfatiza, precisamente, a necessidade de se desenvolver uma alternativa aos sistemas estatais tais como os conhecemos até hoje, não pretendendo com isso dizer que

“Eu não me proponho especular sobre como é que se configurariam essas alternativas não histórias. Não é evidentemente possível confinar as variedades de possíveis formas futuras dentro de uma lista finita de sistemas políticos, e por isso não se pode tomar a sério as tentativas de ditar leis de transformação de um dado tipo de sistema político universal para outro. [...] Mas a nossa visão de possíveis alternativas ao sistema dos Estados deve ter em consideração as limitações da nossa própria imaginação e a nossa incapacidade para transcender a experiência passada” (Bull, 2002: 466).

É neste sentido de alargamento das possibilidades sociológicas que é importante confrontar outras concepções para o desenvolvimento da Europa para reconfigurar a própria estrutura de soberania dos Estados-nação. A futura constituição europeia (ver *European Convention, Draft Treaty Establishing a Constitution for Europe*, 18 de Julho de 2003) encontra-se, assim, numa posição historicamente muito peculiar, pois o seu vício e a sua tentação podem advir do facto de se procurar no passado o seu modelo futuro. É que alguns falam da Europa até aos Urais, outros limitam-na ao cristianismo e, outros ainda, a uma certa versão do nome de Deus...

A questão da soberania política na UE pode já ser contemplada a partir deste aparente desencontro entre os sistemas estatais do passado e um

novo modo de soberania emergente, como se pode ver na definição das “categorias de competências” (art. 11), de “competência exclusiva” (art. 12) e das “áreas de competência partilhada” (art. 13) da proposta de Constituição para a Europa, pois a forma como o exercício dessa soberania se vem configurando é de alguma forma excepcional. Citando Keohane, “[...] a Comunidade Europeia não é de modo algum um Estado soberano, embora constitua um híbrido sem precedentes, ao qual já não se aplica o conceito tradicional de soberania” (2000: 116). O mesmo autor enfatiza que está em causa uma nova forma de inter-relacionamento entre os diferentes Estados-nação europeus, isto é, a própria interdependência “é caracterizada por uma contínua discordância dentro de e entre os países, dado que os interesses dos indivíduos, dos grupos e das empresas estão frequentemente em conflito entre si” (idem).

É por isso necessário procurar nomeadamente no “baú” dos temas de que fala M. Kaldor (1995), dos quais falaremos na próxima secção, algum alimento para a imaginação sociológica.

### **A Europa como uma questão de “temas” mais do que uma questão de território**

Mary Kaldor (1995) identificou quatro características principais dos Estados-nação, essa “forma particular de Estado que teve a sua origem durante o século dezanove”: identidade política — baseada na *cidadania* que, por seu turno, estava ligada à cultura do *território*; cultura “vertical e homogeneizadora”; moeda, “consist(indo) numa moeda nacional controlada por um *banco central*”; violência organizada — sob “a forma de *forças armadas nacionais*, que representam a sua única forma legítima” (sublinhado no original) (1995: 71-73). Segundo a autora “o estado-nação teve uma vida curta”, tornando-se evidente na última parte do século vinte que se tinha tornado “demasiado amplo para proteger as culturas”, “demasiado amplo para proporcionar um processo eficiente de tomada de decisão”, “demasiado pequeno para impedir as guerras” (ibid.: 74-75). Foi sendo, então, substituído por aquilo a que a autora chama um “sistema de blocos, que assumiu as seguintes características: ‘identidade política [...] fundada na *pertença* nacional ao bloco, que, por seu turno, se baseava na *ideologia* (isto é, um compromisso com a democracia parlamentar e com o capitalismo no Ocidente ou com o socialismo no Leste)’; ‘uma *cultura horizontal*

comum ligando as elites'; uma forma peculiar de *moeda* que 'para o bloco ocidental [...] era *hegemónica*'; e 'forças armadas' [...] organizadas sob *estruturas integradas de comando*" (ibid.: 75-76). Relativamente ao "sistema de blocos", que foi também de curta duração, pergunta Kaldor:

Em que sentido prefiguraram os blocos novas formas de estado? Eles não eram meras alianças de Estados-nação. O sistema de blocos marcou um corte decisivo com o Estado-nação, pois a noção de uma comunidade ideológica, não se baseava tanto numa comunidade fundada no território ou na cultura de uma comunidade, mas num universalismo *a priori*, se não mesmo *de facto*, do bloco, na construção de novas culturas horizontais de elites, na criação, em teoria, de uma moeda internacional e, acima de tudo, nas limitações das forças armadas nacionais (Kaldor, 1995: 77).

A revolução causada pelas tecnologias da informação nas décadas de 1970 e 1980 tiveram um impacto significativo nas características das formas de poder do Estado. A identidade política na forma de "identidade do bloco [...] desapareceu com o fim da Guerra Fria"; a cultura tornou-se "comunicação transnacional (que) torna possível todos os tipos de novas redes horizontais, que poderão não ser necessariamente redes de elites"; a moeda hegemónica foi posta em questão e enfraquecida pelo "crescimento da liquidez internacional e pelo aumento da dimensão e da velocidade dos fluxos de capital"; e "o carácter da guerra mudou também dramaticamente. [...] O monopólio da violência organizada foi erodido simultaneamente pela transnacionalização e privatização", e, parafraseando Kaldor, por se ter tornado um espectáculo global (ibid.: 80-83).

Embora Kaldor reconheça que a construção europeia poderá significar o retorno às formas de organização política do Estado-nação, argumenta que, "na era pós blocos, tal seria anacrónico e mesmo perigoso. Propõe, então, dois modelos possíveis para o futuro, um baseado naquilo que poderia ser uma combinação dos modelos do Estado-nação e dos blocos e outro baseado num "novo conjunto de estruturas horizontais do Estado". Será este último que poderá alimentar a nossa imaginação para a concepção de novas possibilidades em relação à construção. As características deste modelo são as seguintes: identidade política baseada numa "*pertença voluntária fundada em temas e não no território*" (exemplos desses temas poderão ser "direitos humanos, segurança, o meio ambiente, a gestão económica e financeira"); cultura horizontalmente baseada "num compromisso para resolver certos problemas globais comuns, isto é, verde/paz/



desenvolvimento/direitos humanos”; moeda baseada numa “genuína forma de dinheiro internacional, garantida por instituições monetárias internacionais que prestem democraticamente contas”; e violência organizada numa “série de redes de alianças de segurança, incluindo unidades multinacionais e um complexo quadro de inspecção mútua que transforme as forças armadas nacionais em “reliquias culturais” (ibid.: 88).

O que se pretende aqui não é a recuperação das propostas já elaboradas por diversos analistas e sociólogos, que acabam por esvaziar os temas da identidade política sob o peso de um tema “mestre”, a “emancipação da humanidade”, a “conscientização dos sujeitos sociais”, “a utopia da igualdade”, para dar apenas estes exemplos. Pelo contrário, esses temas surgem aqui como formas híbridas de regulação e de emancipação. Não é o carácter “superior” (em termos éticos e políticos) do tema da identidade política que o legitima como tal, mas, antes, o seu carácter de agregador de interesses e de vontades (uma “associação voluntária”) que podem ser reclamados por parte dos cidadãos. Ora, estas reclamações nem sempre coincidem com as dos ideais utópicos herdados do século XIX, como sugere Kaldor; podem surgir também na reclamação de livre circulação de mercadorias e de medidas de padronização de produtos e modos de consumo em nome da gestão eficiente. À partida não está garantido o carácter emancipatório ou regulatório de quaisquer medidas políticas do âmbito de qualquer tema. Por exemplo, a normalização dos depósitos de água dos autoclismos pode ser vista como a intrusão dos burocratas de Bruxelas na mais íntima zona dos nossos lares, ou como uma racionalização dos gastos e controlo do desperdício de água. No sentido oposto, políticas desenhadas a partir de um tema assumido à partida como emancipatório, por exemplo, a abertura ao público de zonas verdes como zonas de lazer, podem redundar no seu perverso oposto, a destruição dessas mesmas zonas verdes, dando eventualmente origem à sua interdição.

No que diz respeito à dimensão cultural referida por Kaldor, o questionamento do patriarcalismo, a afirmação das diferenças de estilos de vida e a preocupação “verde” surgem não como temas europeus, *per se*, mas com um forte potencial de agregação cultural da Europa. Os temas quer de identidade política, quer de dimensão cultural são, como se sabe, o campo, por excelência, dos novos movimentos sociais que têm uma projecção global no sentido amplo e restrito do termo. Ora, sendo a Europa também uma questão de identidade, uma questão de pertença, seja o que for que tal possa significar, os “temas” parecem acabar por recusar à Europa aquilo que

ela própria, como diferença em relação aos outros espaços, necessita. Todavia, essa “diferença” é uma possibilidade de ser assumida como uma opção dos Estados-nação que dela pretendem fazer parte.

Ao contrário das identidades e histórias nacionais, tal como foram codificadas no ardente processo da construção do Estado e da nação, a Europa não se pode dar ao luxo de discriminar particularismos e marcadores de autenticidade. Ela deriva a sua legitimidade de princípios universalísticos e do futuro que projecta. E o futuro, ou a aspiração por esse futuro, estão agora imbricados com os futuros dos outros, o que faz da Europa uma identidade mais ampla do que a própria Europa (Soysal, 2002: 62).

Esta opção por “fazer parte” surge como uma reconfiguração do próprio Estado-nação, sobretudo no que concerne à sua soberania. A participação através de temas como o Euro ou a defesa do ambiente, tem a oferecer, como contrapartida, uma parte de si para o desenvolvimento do próprio tema, como é sugerido pelos princípios da concessão, da subsidiariedade e da proporcionalidade insertos na Proposta da Constituição para a Europa, 2003 (ver art. 9). Por exemplo, prescindindo da utilização de dadas formas de energia se tal for compensador em termos da realização do tema da preservação do meio ambiente.

É no aparente paradoxo entre o carácter universalista das perspectivas “temáticas” e o carácter “local” da Europa, e entre a dimensão da identidade política e a dimensão cultural dos temas, que esta poderá potencialmente afirmar-se, por um lado, através da reconfiguração da sua política interna e externa, isto é, não assumindo uma acção política com base no modelo dos blocos, pois, para falar como Habermas, a UE dificilmente poderá ter como objectivo principal a confrontação com o poder económico americano ou outro, que a tornaria particularista (1999: 58); por outro lado, com a participação do Estado-nação no tema podem ser desencadeadas dinâmicas que conduzam à sua própria reterritorialização. Dado que os territórios são simultaneamente reais e virtuais, é possível e necessário repensar as diferentes políticas (quer as da diferença, quer as da redistribuição) com base não só nos “novos territórios” (local, regional, supranacional) — a Europa, por exemplo —, mas também com base nos territórios desterritorializados. A este título, os temas podem surgir como formas desse tipo de território desterritorializado: o ambiente, ser mulher, os direitos humanos, a moeda única europeia, liberdade de circulação de mercadorias e de pessoas, etc. Os estados “voluntariamente associados” têm, a propósi-

to dos temas, uma oportunidade de se reterritorializarem novamente em torno dos novos tipos de reinvenções dos seus cidadãos (cf. o conceito de “cidadania reclamada”, Stoer & Magalhães, 2003).

## A Europa como Estado em rede

Do que ficou dito, parece-nos claro que a Europa é algo que surge aos cidadãos, aos sociólogos e à acção política como sendo da ordem do “constituente” e não do “constituído”. A agência dos actores sociais e a sua reflexividade são cruciais para a agenda da Europa como uma das oportunidades da mais recente e estimulante invenção sociológica. É nesse sentido que, antes de retomarmos a metáfora do “bazar”, pensamos ser importante falar da Europa como um dos primeiros Estados em rede.

Castells refere-se precisamente à Europa como um Estado em rede:

[...] existe um Estado europeu. Não é constituído pela Comissão Europeia. A Comissão Europeia é uma burocracia que muitas pessoas detestam e desconfiam e que claramente não tem poder. O poder encontra-se no Conselho Europeu de Ministros, chefes de Governo de todos os países que se encontram todos os 3 meses, tomando decisões para serem tomadas pela Comissão Europeia. Funciona como um Estado em rede. É, até ao presente, o único Estado claramente organizado em rede (Castells, 2001: 121).

Outros, como Nóvoa e Lawn (2002), referem-se à “fabricação da Europa” através de um processo de formação de redes, “ligando estruturas sociais, redes e actores a nível local, nacional e europeu” que podem “descrever e explorar a formação de novas entidades europeias com políticas emergentes de redes, conduzindo ao surgimento de um espaço educativo europeu, um conceito indiferenciado mas significativo em política educacional” (ibid.: 4). Nesse sentido, e como já dissemos noutra trabalho (Stoer, Rodrigues & Magalhães, 2003), a Europa surge como um centro de reunião e de múltiplos e diversificados poderes que não se baseiam só no poder que dimana da dimensão nacional, mas, pelo contrário, definem-se a si próprios com base em identidades<sup>3</sup>. Esses poderes são, pois, conflituais,

---

3. É evidente que não se deve ser ingénuo face ao surgimento de um espaço educativo europeu. Como enfatiza R. Dale (2003), na base das “boas intenções” é possível identificar os interesses ligados à reorganização do sistema produtivo e as suas implicações políticas.

como já se disse, não só entre si mas também em relação a lógicas previamente estabelecidas, tais como aquelas definidas pelos territórios do Estado-nação (por exemplo, o “consumidor ambientalmente consciente” pode entrar em conflito com os processos estabelecidos de produção, distribuição e consumo do Estado-nação de pertença).

Carnoy, na esteira de Castells, num trabalho recente sobre o “papel do estado na nova economia global” (2001), deu alguns passos para a conceptualização do “estado em rede”. Trata-se de um estado

[...] constituído por instituições comuns, activadas pela negociação e iteração interactiva ao longo da cadeia dos processos de tomada de decisão: governos nacionais, governos co-nacionais, órgãos supra-nacionais, instituições internacionais, governos de nacionalidades, governos regionais, governos locais e ONG[...]. Estas novas funções do Estado em rede implicam que todos os nós interajam e sejam igualmente necessários para o desempenho das funções do Estado. Trata-se de um Estado cuja eficiência é definida em termos da sua capacidade para criar e manter redes — redes globais, regionais e locais — e através dessas redes promover o crescimento económico e desenvolver novas formas de integração social (Carnoy, 2001: 31).

Estas novas formas de integração social, que efectivamente correspondem a uma nova forma de regulação, estão relacionadas com dois importantes aspectos: em primeiro lugar, resultam de um novo papel desempenhado pelo conhecimento no processo produtivo, “criando condições para o crescimento económico [...] e gerindo e compensando os efeitos globais criadores de desigualdade ao nível local” (ibid.); em segundo lugar, eles proporcionam a oportunidade para a articulação do Estado em rede com aquilo que noutro trabalho chamamos “formas híbridas de regulação” (Stoer & Rodrigues, 1998), devido ao facto de elas combinarem uma lógica política horizontal com a de tipo vertical a horizontal. No que concerne ao primeiro, o que está em questão são em grande medida os efeitos do processo de tradução do conhecimento em competências. Em Stoer e Magalhães (2003a; ver também Magalhães & Stoer, 2003), desenvolvemos esse argumento mais circunstanciadamente, ligando-o à reconfiguração do mandato político endereçado à educação e às suas implicações no contexto da sociedade do conhecimento e da informação, onde ocorrem pressões de cima para baixo e de baixo para cima sobre o Estado-nação e sobre os cidadãos. Relativamente ao segundo, o que está em causa é a articulação de um espaço em que a justiça redistributiva e a justiça ligada ao reconhecimento

das diferenças se desenvolvam com um Estado cuja legitimidade tem vindo a ser desafiada por importantes transformações económicas e pelo desenvolvimento de uma nova ontologia social (Stoer, Rodrigues e Magalhães, 2003). Por outras palavras, a emergência da Europa como um “Estado em rede” aparentemente significa o surgimento de um Estado que assume a tarefa de se tornar capaz de providenciar as condições necessárias para o desenvolvimento de uma política social que se baseie ela própria na capacidade de os cidadãos lidarem com as possibilidades e os riscos inerentes ao capitalismo flexível.

### **Conclusão: A Europa como um bazar**

Se a primeira destas três perspectivas, a Europa das identidades nacionais, se caracteriza por uma forte ênfase na territorialização e por se fundar na identidade nacional (descrita quase sempre como homogénea), e se a segunda perspectiva, a dos temas, se caracteriza por uma forte chamada de atenção para as causas cosmopolitas e desterritorializadas, e se a terceira sublinha a centralidade da circulação do conhecimento/informação e, sobretudo, o papel do conhecimento como factor crucial na produção, fica a sensação de que cada uma dessas perspectivas oferece à construção da agenda política para a Europa aquilo que as outras de alguma forma não lhe podem oferecer. Por outras palavras, se todas elas têm qualquer coisa para contribuir, sem nenhum delas, por si só, esgotar a reflexão sobre o tema, também é verdade que parece faltar a cada uma delas o que a outra pode proporcionar. É nesse sentido que ganha, a nosso ver, força a metáfora do bazar, pois pretende assumir precisamente a combinação dialéctica e de conjunto dos efeitos combinados das três perspectivas.

Da primeira, parafraseando A. Touraine, podemos dizer que a agenda política da construção europeia não precisa basear a sua arquitectura no modelo do Estado-nação, mas na base de um Estado capaz de gerir a riqueza cultural das suas nações. A ênfase na identidade nacional pode ser dialectizada com os temas da segunda perspectiva, quer dizer, se na primeira o foco é o território e a cultura nacionais, na segunda a agenda fica enriquecida com as preocupações cosmopolitas, por exemplo, ser português não pode significar “afundar” o património arqueológico da humanidade em nome dos “interesses” de Portugal, como no caso de Foz Côa, tal como ser espanhol ou francês não pode querer dizer ignorar o equilíbrio

ecológico do mar dos “outros”. Frequentemente, a terceira perspectiva, a do Estado em rede, é apresentada como a “única” e a mais “realista”, no sentido em que o informacionalismo e a “sociedade do conhecimento” se tornaram quase lugares comuns ou cânones de desenvolvimento no actual contexto. Na sequência da Cimeira de Lisboa (2000), não só o conhecimento foi trazido para a ribalta da elaboração da agenda das diferentes políticas sectoriais, como se tornou, ele próprio, um forte organizador das diferentes políticas. Ter um lugar nessa rede europeia tornou-se um objectivo tão fundamental que, para dar um exemplo, agências nacionais de investigação científica, nas suas declarações institucionais, parecem quase fazer depender a sua própria existência do facto de “pertencer” à rede (cf. o processo de criação das *European Networks*).

Essa perspectiva sobre a Europa fundada no conhecimento como factor central de produção e na circulação da informação, processos estes fortemente desterritorializados, oferece, apesar do seu desgaste pela retórica política, amplas possibilidades. No âmbito das políticas educativas, por exemplo, essa centralidade tornou-se, particularmente evidente, reconfigurando, mesmo, como argumentámos noutro trabalho (Magalhães e Stoer, 2002), o mandato político para a educação. Todavia, pode defender-se que essas possibilidades em vez de terem sido exploradas através das implicações da reconfiguração do capitalismo onde o conhecimento assume, como já se disse, um lugar central no processo produtivo, o que tem acontecido é a conceptualização da rede como uma espécie de lugar branco, ponto de consenso e convergência de tudo e de todos. Ser europeu, ser cidadão deste Estado em rede, pode, efectivamente, significar mais do que um mero reescalonamento da cidadania atribuída pelos Estados nacionais.

É por isso que nos parece fazer sentido a utilização da metáfora do bazar para perspectivar a Europa. A Europa, como rede, já o dissemos, corresponde à emergência de uma nova forma de regulação que congrega os contributos das três perspectivas para a conceptualização da Europa. A eleição da metáfora do bazar possui fortes implicações que derivam da sua própria definição específica (ver acima). Essas implicações centram-se essencialmente em torno da questão da relação entre a justiça redistributiva e a justiça baseada no reconhecimento da diferença e da questão da reconfiguração da cidadania, isto é, da transição da “cidadania atribuída” para a “cidadania reclamada” (Stoer e Magalhães, 2003), que, por seu turno, implica o redesenho das políticas da diferença baseado na perspectiva, acima explicitada, “a diferença somos nós”.

A concepção do bazar, como metáfora política para a construção da Europa, incorpora e mediatiza as três perspectivas e metáforas fundadoras (a bandeira, o tema e a rede), sem nelas se esgotar. O que o bazar poderá trazer de novo para a discussão é que, fundado no enunciado “a diferença somos nós”:

1. o que significa a emergência de um Estado capaz de reivindicar legitimidade através da “facilitação da criação de novas comunidades e novas identidades em torno destas comunidades” (Carnoy, 2001: 32), no sentido em que não é possível identificar uma “comunidade” privilegiada como actor central do novo espaço político;<sup>4</sup>

2. a sua realização política, como acima enfatizámos, é de geometria variável, quer dizer, na medida em que depende da relação entre aquilo que é consensual e aquilo que é, eventualmente, da ordem do arbitrário, a sua configuração é sempre frágil (veja-se o exemplo do uso e abuso dos critérios de convergência de gestão financeira por Estados-membro mais poderosos) e renegociável;

3. o bazar não se configura como uma estrutura ossificada, ou tendendo para a fixação de harmonias; trata-se, antes, de processos contínuos, instáveis conflituais onde a negociação, o consenso através do dissenso e vice-versa, ocuparão sempre um lugar político central.

Terminamos este trabalho sublinhando uma dúvida: será que a Europa como bazar tem a potencialidade de desempenhar as funções que a Europa das bandeiras, dos temas e da rede parecem desempenhar de uma forma eficaz? Será que é capaz de desenvolver, no âmbito da sua própria especificidade enquanto metáfora política, o sentimento de pertença, da primeira, de promover o cosmopolitismo universalista, da segunda, e as formas de produção capazes de sustentar estilos de vida diversificados e a potencial sofisticação, da terceira? Obviamente que não há uma resposta clara a esta questão, mas a ideia do bazar parece trazer para a ribalta da discussão uma preocupação com formas de cidadania, ligadas ao local, mas de dimensão global, fundadas em discursos na primeira pessoa do singular e do plural (a cacofonia do bazar pode não ser sinónimo de confusão,

---

4. Este aspecto é pleno de consequências para o campo da educação. Devido ao facto de esta estar progressivamente a escapar à acção educativa do estado, para se transferir para o âmbito da “formação” e do ambiente do mercado, o desafio que se coloca ao Estado em rede é o de como tornar a posicionar-se no campo educativo. Eventualmente, fá-lo-á assumindo a promoção da “educação ao longo da vida” em contrapeso à “formação contínua”.

mas expressão de diferenças) e de formas de convivência estruturadas com base nas próprias diferenças.

## Referências bibliográficas

- ARCHER, Margaret (1991). Sociology for One World: Unity and Diversity. *International Sociology*, 6, 2, 131-148.
- BULL, Hedley (2002). Beyond the States Systems? In David Held and Anthony McCrew. *The Global Transformations Reader: an introduction to the globalization debate*. Oxford: Blackwell Publishers.
- CARNOY, Martin (2001). The role of the state in the new global economy. In Johan Muller, Nico Cloete e Shireen Badat (Eds.) *Challenges of Globalisation: South African Debates with Manuel Castells* (pp. 22-34). Cape Town: Maskew Miller/Longman.
- Castells, Manuel (2001) Growing identity organically. In J. Muller, N. Cloete & S. Badat (Eds.) *Challenges of Globalisation* (pp.114-125). Cape Town: Maskew Miller/Longman,
- DALE, Roger (2001). The Work of International Organisations: Making National Education Systems Part of the Solution Rather than Part of the Problem. Paper presented at International Meeting in Nicosia, October.
- DALE, Roger (2003). The Lisbon Declaration, the Reconceptualisation of Governance and the Reconfiguration of European Educational Space. Paper presented to RAPPE Seminar "Governance, Regulation and Equity in European Education Systems", Institute of Education, University of London, 20 March.
- HABERMAS, Jurgen (1999). The European Nation-State and Pressures of Globalization. *New Left Review*, 235, 46-59.
- HALL, Stuart (1992). The Question of Cultural Identity. In Stuart Hall, David Held & Tony McGrew (Eds.). *Modernity and its Futures* (pp. 273-316). Cambridge: Polity Press/Open University Press.
- HELD, David, & MCCREW, Anthony (2002). *The Global Transformations Reader: an introduction to the globalization debate*. Oxford: Blackwell Publishers.
- KALDOR, Mary (1995). European Institutions, Nation-States and Nationalism. In Daniele Archibugi & David Held.(Ed.) *Cosmopolitan Democracy* (pp. 68-95). Cambridge: Polity Press.
- KEOHANE, O. Robert (2000) Sovereignty in International Society. In David Held & Anthony McGrew (eds.) *The Global Transformations Reader* (pp. 109-123). Cambridge: Polity Press.



- MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Oporto: Profedições.
- MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R. (2003a). Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for European education policy. *Globalisation, Societies and Education*, 1, 1, 41-66.
- MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R. (2003b). A Reconfiguração do Discurso Político: É Possível Falar a Partir de um “Não-Lugar” ou de um “Lugar Branco”? *A Página*, October.
- MOHANTY, S. P. (1989). Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism. *Yale Journal of Criticism*, 2, 2, 1-31.
- MONS, Alain (s/d.). *A Metáfora Social: imagem, território, comunicação*. Porto: Rés Editora.
- NÓVOA, António & Lawn, Martin (2002). *Fabricating Europe. The formation of an education space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- RORTY, Richard (2000). Sobre o Etnocentrismo: uma resposta a Clifford Geertz. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 213-224.
- PAREKH, Bhikhu (2000). *Rethinking Multiculturalism*. London: Macmillan.
- REX, John (1988). *Raça e Etnia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- RORTY, Richard (1999). *Para Realizar a América. O Pensamento de Esquerda no Século XX na América*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1994). *Pela Mão de Alice*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva Publicações.
- SOYSAL, Yasemin (2003) <sup>3</sup>European Identity and Narratives of Projection<sup>2</sup>, in Nicolaidis, Kalypso e Weatherill, Stephen (Orgs.), *European Studies at Oxford. Whose Europe? National Modules and the Constitution of the European Union*. Oxford: Oxford University Press, 62-65.
- SPIRO, Melford E. (1998). Algumas Reflexões sobre o Determinismo e o Relativismo Culturais com Especial Referência à Emoção e à Razão. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 197-230.
- STOER, Stephen R. & CORTESÃO, Luiza (2000). Multiculturalism and Educational Policy in a Global Context (European Perspectives). In Nicholas C. Burbules & Carlos Alberto Torres (eds.). *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 253-274). New York: Routledge.
- STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, António M. (2001). A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-anti-etnocentrismo. In David Rodrigues (ed.). *Educação e Diferença* (pp. 35-48). Porto: Porto Editora.

- STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, António M. (2004). Education, Knowledge and the Network Society. *Globalisation, Societies and Education*, 2 (3), 319-335.
- STOER, Stephen R. & RODRIGUES, Fernanda (com a colaboração de Helena Barbieri) (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do Contributo das Parcerias. In Ana Maria Bettencourt et al. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 171-194). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- STOER, Stephen R., RODRIGUES, David & MAGALHÃES, António M. (2003). *Theories of Social Exclusion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

## Capítulo 3

### Globalização e reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica\*

*Roger Dale*

O subtítulo tenta jogar com o tema do congresso da Utopia, que, à letra, significa “um lugar ideal”, através da referência a uma instituição que cada vez mais é vista como tendo sido “des-colocada”, analítica e empiricamente. A instituição é, obviamente, o estado, e a tarefa da comunicação será examinar a natureza e plausibilidade da tese do estado “ectópico” como poderia ser considerado em relação a, e contribuir para, a governação educacional.<sup>1</sup>

O capítulo terá o seguinte formato: argumentarei, em primeiro lugar, que a base do Estado, soberano e autónomo, que a sociologia da educação tem, em grande medida, tomado com dado adquirido, tem sofrido uma grande erosão ao longo das duas últimas décadas. Apresentarei a hipótese de que uma consequência particular da erosão da base do Estado-Providência keynesiano foi gerar uma apreciável confusão acerca da questão da

---

\* Tradução do original em inglês de Ana Pegado. Revisão científica de António M. Magalhães e António Teodoro.

1. Utiliza-se neste capítulo *governação* para traduzir o termo original inglês *governance*.

“governança” dos sistemas educativos, em que a assunção de que a governança era um pelouro exclusivo do Estado foi posta em causa por vários quadrantes. De seguida, procurarei clarificar do ponto de vista conceptual o que está em causa nestas mudanças e considerar o que elas podem significar para a política e prática educativa. O argumento central será que as mudanças na governança da educação são aquilo a que eu chamo “efeitos indirectos” da colecção de mudanças numa série de esferas e a vários níveis, tipicamente referidos como “globalização”. Sugerirei que essas mudanças têm importantes consequências teóricas ao nível da governança, regulação e soberania e, finalmente, tentarei sugerir alguns possíveis resultados empíricos destas mudanças.

À partida têm de estabelecer-se três pontos de carácter geral. Primeiro, que a base do estado da sociologia da educação, com a sua equação de Estado (nacional) e sociedade (nacional) tem de ser problematizada; em particular tem de tornar-se *explanandum*, para além de *explanans*. Segundo, não faz parte do argumento que quero avançar aqui que essas mudanças conduzam à convergência entre sistemas educativos nacionais, embora possa verificar-se uma partilha apreciável de agendas educacionais, essas agendas continuarão a ser tratadas de formas nacionalmente específicas, dentro dos limites daquilo que sugerirei ser uma nova divisão funcional e escalar do trabalho da governança educacional. E, terceiro, argumentarei que, paralelamente a essas mudanças, e associadas a elas, mais do que sua consequência, podemos começar a ver mudanças nos padrões e objectivos da reforma educacional, as quais procuram mudar os parâmetros dessa reforma em vez de melhorarem o desempenho da educação dentro dos seus parâmetros “tradicionais”.

Um outro subtítulo eficaz para o artigo seria “o estado e a política educativa desde 1989”, e, em grande medida, este capítulo poderá ser visto como uma tentativa de visitar o livro sobre o Estado e a política educativa que publiquei em 1989 (Dale, 1989). Olhando para trás — e não foi, de todo, intencional ou futurologia —, 1989 provou ser um ano muito apropriado para publicar esse livro, uma vez que o que aconteceu no mundo representou o culminar último dos tipos de Estados e políticas educativas cujas relações ao longo dos 45 anos anteriores o livro se propunha compreender. Os pressupostos desse livro eram aquilo a que Bob Jessop chamou KWNS. Em particular, enquanto o livro reconhecia que os Estados eram afectados de formas profundas pelos seus contextos económicos e políticos, era ainda possível assumir um Estado relativamente autónomo,

com um muito considerável poder de decisão, autonomia e controle sobre a sua política educativa. O termo “globalização” não aparecia no livro, embora se prestasse o reconhecimento devido à importância da economia capitalista mundial, ao sistema internacional de Estados e organizações internacionais como portadores da economia capitalista mundial (veja-se, também, Dale, 1992). Em particular, o conceito de uma “economia nacional”, de cujo apoio podia depender um Estado-Providência nacional, e que estava enraizada num conjunto de instituições único, tinha deixado de existir.

Todavia, embora muitos dos acontecimentos através dos quais perderam relevância, e muitos dos objectivos, processos e resultados da política educativa sejam muito diversos dos do período anterior, os argumentos fundamentais do livro, centrados em torno dos problemas fulcrais do Estado capitalista e do “socialmente estabelecido”, as relações entre o Estado, a economia e a sociedade civil continuam válidas, embora possam ter mudado as formas que essas várias instituições e essas relações tomam. A diferença mais significativa entre as duas eras é que o conceito de “Estado” do período anterior, que informava e era assumido no livro, já não é válido numa série de formas.

Em termos dos problemas fulcrais, o argumento era que eles derivam de condições extra-económicas de acumulação que o próprio capital não é capaz de produzir. Elas estão a apoiar o processo de acumulação — por exemplo, compensando a incapacidade de o mercado proporcionar infra-estrutura; assegurando, através do seu monopólio do uso legítimo da violência e da capacidade de legislar, o grau de ordem social necessário para a estabilidade social no seu conjunto; e legitimando tanto os resultados das actividades do próprio Estado, como os meios através dos quais são atingidos.

No entanto, o significado da sua base “nacional” para os sistemas educativos estende-se para além do papel que desempenham na garantia de condições económicas extraordinárias. Isto deve-se ao facto de os sistemas educativos constituírem as instituições-chave através das quais se consegue aquilo a que chamaremos “coesão social”. Isto reflecte um elemento distinto do monopólio e singularidade do Estado, uma vez que o Estado é a única instituição numa sociedade que não só tem a responsabilidade como a capacidade de conseguir a coesão societal. A coesão societal é, em larga medida, uma função do êxito da demissão por parte do Estado do seu problema legitimador — os resultados e processos da distribuição de prosperidade e bem-estar. O que a coesão societal acrescenta a isto é, por um lado, um sentimento de uma comunidade partilhada de destino, no sentido de protecção de fontes de risco tanto externas como internas, e, por outro, um

sentido de “identidade nacional”, tanto em termos de apreciação da “lógica de correção” do meio através do qual estes resultados são alcançados (por exemplo, conceitos de processo democrático), como da forma como se relacionam e definem quem “nós” somos. Aqui, os sistemas educativos nacionais constituem o meio através do qual (por vezes em competição) se elaboram e confirmam narrativas da nação. Há também algo acerca da “coesão societal” que se reflecte nas discussões acerca do “capital social” (Fukuyama, Putman, mas também Fine), que, de certa forma, é intrínseco a uma sociedade e não pode introduzir-se de fora ou criado; não é algo que possa ensinar-se.

Em termos das mudanças para o acordo social, as alterações que se verificaram foram resumidas de uma forma extremamente eficaz no KWNS/SWPR de Jessop. Jessop destaca um desvio do

*Estado* (em que se contava com o Estado/sector público como o fornecedor e financiador dos serviços públicos que não eram bens transaccionáveis)

*Nacional* (baseado no pressuposto de uma economia nacional)

*Providência* (responsabilidade do Estado em assegurar a redistribuição dos bens económicos)

*Keynesiano* (intervenção do Estado nas economias nacionais através do controle, em particular, dos níveis de procura)

para o

*Regime* (assinalando que o Estado era apenas parte do aparelho através do qual se organizavam as sociedades e se forneciam os serviços)

*Post-nacional* (apontando para uma economia trans-nacional, em que o papel e dimensão das economias nacionais estava muito diminuído)

*Trabalho Voluntário* (responsabilidade individualizada pela previdência, com uma rede de suporte residual)

*Schumpeteriano* (o Estado proporcionando condições e apoios mínimos à economia, em vez de intervir directamente).

Em paralelo com esse relato correm argumentos relativos ao “esvaziamento do Estado”, em que algumas das antigas responsabilidades foram desviadas para o nível mais elevado do supranacional e outras para níveis mais baixos do subnacional e da sociedade civil. E, finalmente, parece haver algum acordo sobre o facto de que um modelo de Estado hierárquico, com Estados exercendo um controle exclusivo e sem oposição sobre as suas populações, já não corresponde à natureza da actividade do Estado.

Poderá ser útil aqui explicar um pouco melhor o que entendo por “governança”. Isso poderá fazer-se de forma mais fácil através do contraste entre a minha abordagem e outras três que parecem sobressair nessa área. A primeira vê a governança como um meio de coordenação alternativo ao “Estado” e ao “mercado”, onde ambos parecem ter falhado. Esta é representativa de várias abordagens que consideram a governança um meio caminho mais desejável, ou “confortável” entre as formas igualmente populares de Estado e governo. Nesse sentido tem claras afinidades com os apelos à “rede” ou “sociedade civil”, ou qualquer outro de uma série de termos equivalentes que são continuamente destacados para diversas áreas das ciências sociais. A segunda utilização de governança considera-a como denotando uma forma particular de reacção técnica aos problemas da administração pública resultantes das mudanças na natureza do Estado. Neste caso, o conceito de governança refere-se aos processos através dos quais se poderia atingir um certo grau de coerência, eficácia e eficiência administrativas. Isso vê-se de duas formas: como a aplicação da Nova Administração Pública a nível nacional e como meio de instalar uma certa governança supranacional em que, por exemplo, se invoca a expressão “governança sem governo” (Rosenau e Cziempel). A terceira utilização do termo é como “boa governança”; terei algo mais substancial a dizer sobre isto adiante, pelo que deixarei para depois a continuação da exegese deste termo.

Neste capítulo concentrar-me-ei em particular em dois aspectos das mudanças na natureza, papel e lugar do Estado que estão a ocorrer simultaneamente. Um, é que o papel do Estado na governança da educação mudou, em traços muito gerais, de um Estado “faz tudo” para um Estado que se torna o “coordenador da coordenação”. O segundo, é que o nível nacional já não é para se considerar o único nível em que tem lugar a governança da educação. Quer isto dizer que as formas como os sistemas educativos são coordenados a fim de fornecerem, entre outras coisas, “soluções” para os problemas fulcrais mudaram consideravelmente, e, ao mesmo tempo, essas coisas acontecem no contexto de uma relação qualitativamente alterada entre os Estados e a ordem global. Nenhum Estado está agora separado ou isolado dos efeitos da globalização económica e, de facto, política. Nesse processo, é o meu argumento, o Estado tem sido não tanto substituído ou removido, no sentido de ser englobado em diversos tipos de instituições, mas antes re-colocado, ou deslocado, no sentido em que já não ocupa o mesmo espaço que ocupava no período áureo do pós-guerra. Não é tanto a-tópico como ectópico, não é tanto que não tem lugar, mas antes que está fora do lugar.

Essas mudanças foram provocadas por uma série de factos como reacção dos Estados à globalização (e é da máxima importância notar que os próprios Estados foram os mais activos agentes da globalização), e será útil considerar as relações entre Estados e globalização como estando, analiticamente, divididos em três categorias: as de efeitos directos (específicos, intencionais e previsíveis), indirectos (não específicos, intencionais e previsíveis) e colaterais (não específicos, não intencionais, mas previsíveis). Utilizo a expressão “efeitos” com alguma precaução, uma vez que pode facilmente ser entendida como significando uma relação exclusivamente “de cima para baixo”, ou unidireccional, entre globalização e Estados. Isso não é, de forma alguma, o que se pretende. Como acabo de sugerir, os próprios Estados (sem dúvida os Estados do ocidente) estão entre os mais fortes agentes da globalização e poderiam ser considerados participantes ou parceiros voluntários e responsáveis na relação com os outros agentes da globalização (especialmente outros Estados com quem estabelecem o tipo de acordos que a promovem), e não vítimas mais ou menos indefesas. Isso fica claro, espero, nas definições das três categorias. O motivo para reter o termo “efeitos” é que é assim que eles tendem a ser experimentados e representados ao nível do Estado, e enquanto forem respeitados os alertas mais importantes que acabam de delinear-se, parece preferível usar o termo em vez de, a cada vez que se discutam, nos envolvermos em tentativas de explicação dos argumentos complicados que estão por detrás deles.

Mencionarei de forma muito breve o primeiro e o terceiro, uma vez que o meu enfoque principal aqui são os “efeitos indirectos da globalização na governação da educação”.

O melhor exemplo de efeitos directos são que tornariam a própria educação numa mercadoria a negociar no mercado global. Esse processo, e as suas possíveis consequências, torna-se mais evidente nas discussões em torno da educação no âmbito do GATT (a este propósito, veja-se Robertson et al. [2003] e o próximo número especial de *Globalisation, Societies and Education*, vol. 1, nº 3, 2003). Entendo por efeitos colaterais situações tais como migrações, trabalho infantil e competição em contexto doméstico.

Os efeitos indirectos que pretendo mencionar têm origem em três fontes interligadas, embora nenhum seja especificamente orientado para a educação, mas tendo todas consequências profundas e previsíveis para os sistemas educativos nacionais.

A primeira é o que se tem chamado a “constitucionalização do neoliberal”. O que isso significa é que o neoliberalismo, a força motriz ideológi-



ca da globalização, que vê como crucial a expansão do mercado livre e a eliminação de todas as barreiras que se lhe opõem, tem um conceito do Estado bastante diferente da teoria do liberalismo clássico, que essencialmente sempre procurou minimizar aquele papel. Os neoliberais partilham esse objectivo, mas vêem-no a ser alcançado mais rapidamente ao tornarem o Estado um parceiro em vez de um obstáculo à sua consecução. Vamos, assim, pôr em prática estratégias de “redução do Estado” por parte dos próprios Estados, com base, por exemplo, no facto de o sector privado ser mais eficiente, ou de haver limites para a quantidade de intervenção suportada por impostos que seja eleitoralmente aceitável. O apogeu do neoliberalismo foi, provavelmente, o “Consenso de Washington”, uma série de preceitos decantados das abordagens das grandes instituições financeiras mundiais (FMI, Banco Mundial, etc.) acerca das medidas correctas que os Estados deveriam tomar relativamente à economia, e que incluíam:

- Disciplina fiscal;
- Redireccionamento da despesa pública;
- Reforma fiscal;
- Liberalização das taxas de juro;
- Uma taxa cambial competitiva;
- Liberalização do comércio;
- Privatização;
- Desregulamentação;
- Segurança dos direitos de propriedade.

Quando o Consenso de Washington pareceu não proporcionar o que se pretendia, provavelmente devido à sua dureza, o Banco Mundial apareceu com uma abordagem alternativa, desta vez baseada em “boa governação” (o título indica até que ponto a reforma do Estado era considerada central). Isso estava ligado a uma “ideologia de conceito de Estado que reinou praticamente sem oposição desde a falência da União Soviética [...] baseada nos princípios de democracia pluripartidária, respeito pelos direitos humanos e ‘boa governação’, conjuntamente com uma visão do Estado como o gestor de uma economia de mercado regulada, responsável, nomeadamente, pela ordem legal, moeda e infra-estruturas e pelo fornecimento de serviços sociais básicos” (Clapham, 2002: 789). A “boa governação” surge tanto como um conceito normativo como (talvez/mais) com um conceito analítico. Promove “boas práticas”, cujos objectivos são, fundamentalmente, aumentar a confiança do investidor global,

- colocando as instituições reguladoras do mercado fora do alcance dos governos;
- criando instituições reguladoras independentes;
- criando um conjunto de instituições para programas de ajustamento estrutural;
- desviando os governos nacionais de proporcionadores para reguladores (adaptado a partir de Jayasuria, 1999).

Mais recentemente, o economista de Harvard, Dani Rodrik, apresentou as características do que chama o Consenso de Washington “alargado”, que persegue essencialmente os mesmos objectivos através de meios ligeiramente diferentes, que são:

- governação de tipo empresarial, ou corporativa;
- anti-corrupção;
- mercados de trabalho flexíveis;
- acordos com a Organização Mundial do Trabalho;
- códigos e padrões financeiros;
- “prudência” na abertura de contas de capital;
- independência dos bancos centrais/medidas relativas à inflação;
- redes de apoio social;
- medidas para redução da pobreza.

Dois outros exemplos da constitucionalização do neoliberal são o Sistema Monetário Europeu (Euro + Linhas Gerais de Política Económica) e, com particular significado neste capítulo, a Nova Administração Pública (genérica) que emergiu como um meio crucial de implementar a agenda neoliberal de governação.

A segunda fonte de geradores de efeitos indirectos é um conjunto de respostas colectivas dadas voluntariamente pelos Estados, cedendo elementos da sua autonomia ou soberania para protegerem os seus próprios interesses melhor do que poderiam fazê-lo individualmente. Simplificando muito, essas respostas tinham como objectivo continuar a expandir o mercado livre, mas de forma a evitar que ele se destruísse a si próprio, distribuindo, ao mesmo tempo, os seus benefícios pelos membros do colectivo. Um dos modelos desses colectivos é constituído pelas grandes organizações internacionais, tais como a OCDE e o G8/9, cujos membros incluem os países mais ricos do mundo, cujo objectivo é assegurar que continuem a

usufruir do desenvolvimento da economia mundial, embora afirmem que isso se pode conseguir não só não em detrimento de, mas também com base em uma prosperidade cada vez maior dos países mais pobres do mundo. Algumas organizações regionais, como a UE, NAFTA e APEC, constituem um outro conjunto variável de exemplos, desenvolvidos na base do reconhecimento de que os Estados individualmente não teriam os meios para “moldar” ou “resistir” às forças da globalização, antes poderiam fazê-lo melhor em conjunto. As organizações regionais poderiam ser vistas como “clubes” a trabalhar para o interesse colectivo dos seus membros, mas exigindo que esses membros aderissem às regras e processos colectivos (o grau em que estão literalmente “obrigados às regras” varia desde a APEC, baseada em consenso e “multilateralismo concertado” até à UE assente em regras formais). As suas políticas procuravam simultaneamente fazer avançar o mercado livre, mas de modo a poder dar-lhes a possibilidade não só de se protegerem das suas piores implicações, mas também de se aperceberem das enormes vantagens que lhes traziam.<sup>3</sup>

A terceira fonte é a “globalização da produção”, que tem dois efeitos indirectos muito significativos sobre a educação. Em primeiro lugar, a mudança global na divisão do trabalho significa que os sistemas educativos nacionais são chamados a dar resposta a diversos padrões de procura de capital humano que se considera que são capazes de fornecer. Em segundo lugar, o afastamento (em termos de escala) da actividade económica do plano nacional traz consigo uma mudança na escala da “ligação institucional” (enquanto forma de regulação), em que a educação tem um papel fundamental e sobre o qual assenta o desenvolvimento económico continuado.

O primeiro desses conjuntos de efeitos indirectos, o projecto neoliberal, envolve mudanças nos padrões de organização dos sistemas educativos; o segundo, a colectivização do risco e partilha de benefícios da globalização, envolve mudanças na escala dessa governação; e o terceiro, a globalização da produção, envolve, simultaneamente, mudanças em ambos.

## **Governação e escala**

Passarei agora a considerar os efeitos da globalização na governação da educação. O ponto fulcral em que a necessidade de uma descrição com-

---

3. Os desenvolvimentos na reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC/WTO) em Cancún (12-14 de Setembro de 2003), demonstraram claramente isto.

pletamente nova da relação entre Estado e educação se tornou evidente chegou com as discussões em torno da chamada “privatização” da educação, que atravessaram a década de 1980 e ganharam força nos primeiros anos da década de 1990, em especial nos países de língua inglesa. Apesar de ser muito aberto à ideia de que as escolas estavam a ser privatizadas, não via muitos sinais disso. Não parecia que o número de escolas privadas estivesse a crescer de forma significativa, nem que o financiamento privado da escolaridade obrigatória aumentasse substancialmente. Havia poucos indícios de encorajamento ou incentivo às escolas para que se tornassem empresas comerciais.

Todavia, era claro que se estavam a operar algumas mudanças muito significativas, que era preciso ter em conta. A conclusão que tirei (e era uma que vinha rapidamente à cabeça na Nova Zelândia do início da década de 1990) era que as mudanças não decorriam de uma transferência de responsabilidade de um conjunto de instituições, o Estado, para outro, fosse ele o mercado ou a comunidade, mas essencialmente uma mudança no papel e modo de agir do Estado, resultante da ligação estreita e explícita ao projecto neoliberal.

Atraiu-me, em particular, a ideia de governação como uma forma possível de compreender essas mudanças, e em 1997 publiquei um artigo intitulado “O Estado e a governação da Educação” (Dale, 1997), cuja tese principal era que se dividíssemos a operacionalização dos sistemas educativos nas suas componentes, que considereei serem financiamento, oferta e regulação (embora mais tarde acrescentasse “posse”), e procurássemos ver como e por quem é que eram levadas a cabo, verificaríamos que obviamente não tinham de ser, e historicamente não foram, todas controladas pelo Estado.

Assim, sugeri a possibilidade de uma divisão de esforço entre o Estado, o mercado e a comunidade (aos quais, de novo, mais tarde, acrescentei uma terceira instituição, a “família”, para reflectir a contribuição crescente do pagamento de mensalidades, mesmo dentro da educação estatal, bem como para tornar o modelo mais robusto a nível nacional), que poderia estar envolvido em, pelo menos, alguns elementos da operacionalização dos sistemas educativos. Ao processo atrás referido chamei governação da educação, que, graficamente, se reflectia numa matriz 3x3, que considereei a chave para compreender não só as mudanças nas relações entre Estado e educação, mas também para compreender a coordenação da educação, o que se podia conseguir potencialmente através de qualquer combinação de actividades e instituições. Paradoxalmente, isso levou a uma intensifi-

cação do enfoque sobre o Estado, uma vez que parecia que o que estava por trás das afirmações de “privatização” eram, na grande maioria dos casos, grandes mudanças no papel e actividades do Estado, em traços gerais no sentido da “condução”. Mais do que “fazer” tudo, o Estado determinava agora qual o organismo que devia “fazê-lo”. Ou seja, o Estado assumia o papel de “coordenador da coordenação”.

É também importante e útil notar que, antes de 1989, ou seja que data for, existiam formas de “governança”. Mas tínhamos como certas as formas que assumia, formas que se tornaram tão familiares que não reconhecíamos o que estava por trás ou por baixo delas. Posto de outro modo, um dos benefícios que se ganha em olhar com atenção para a governança é que isso revela até que ponto temos tido tendência para transformar em fetiche o Estado social-democrata do pós-guerra e ver como patológicos os distanciamentos em relação a ele, em vez de tentarmos teorizá-los. Um primeiro argumento de peso, pelo qual tenho uma simpatia considerável, é que a “governança” não deveria ser associada à “morte do Estado”. Insisto que o Estado tem ainda uma relevância central, mas que as suas formas e métodos mudaram. Um segundo argumento, que também considero convincente, é que os Estados “perderam” poder em favor das organizações supranacionais, e que é aí que se encontra a “governança”. E o terceiro argumento, que também contém elementos convincentes, vê a governança como uma resposta de baixo para cima (*bottom up*), às mudanças na natureza das respectivas regras, alimentadas pelo capital social e pela sociedade civil.

O problema dessas abordagens é que todas, em maior ou menor grau, adoptam nas suas análises uma assunção de equilíbrio de perdas e ganhos em relação ao âmbito da globalização. Ou seja, parece que todas sugerem que se há indícios de “governança” em um nível da escala, não haverá, ou não poderá haver, nenhuns em outros níveis. Conquanto reconheçam a natureza das mudanças que estão a verificar-se, tendem a procurar confiná-las a um nível particular da regra ou do governo. Isso pode ser um exagero, mas sem dúvida indica um aspecto vital a reter: numa época globalizante podem esperar-se diferentes formas de governança em todos os níveis emergentes da governança. A questão, assim, torna-se (como, de facto, deveria sempre ter sido, se não tivesse sido bloqueada pelos pressupostos da social-democracia) que formas de governança estão instaladas, onde e por quê — e pôr a questão desta forma permite-nos reconhecer, reagir e procurar identificar a natureza e as consequências de diferentes tradições e trajectórias nacionais.

Assim, o reconhecimento de que o Estado nunca fez tudo, que, pelo menos, a grande maioria das actividades de administração não depende-

ram do Estado para se realizarem, conduziu à opinião de que a “governança”, considerada como coordenação da coordenação, era o conceito apropriado para resolver aspectos de administração. Em certo sentido o Estado deixou de ser *explanans* para ser *explanandum*. E, enquanto o papel do Estado como propiciador das condições de existência do modo de produção capitalista, e como curador e guardião do bem-estar e segurança públicos, parecia que provavelmente iria continuar, as formas que tomou não podiam ser predeterminadas.

Um outro desenvolvimento crucial da ideia de governança veio a lume numa tentativa de investigar essas ideias empiricamente. Isso foi conseguido através de um subsídio (concedido em conjunto a Susan Robertson) do *Marsden Fund da Royal Society* da Nova Zelândia para examinar o “estado competitivo-contratual” em quatro países de língua inglesa, de dimensões e sistemas educativos semelhantes, mas com desenvolvimentos diferentes — Alberta (Canadá), Nova Zelândia, Escócia e Singapura.

O elemento mais significativo dessa pesquisa, para o fim em apreço neste capítulo, teve a ver com a relação que os quatro sistemas educativos estabeleciam com as organizações regionais (APEC, UE e NAFTA). Verificou-se que essas eram tão diversas como se esperava, embora parecesse que a variação fosse em torno de uma agenda muito mais comum. Também obrigou, porém, a que se juntasse uma terceira dimensão ao diagrama da organização, a fim de ter em conta as diferentes escalas em que se podiam financiar, regulamentar, possuir e providenciar as actividades dos sistemas educativos (veja-se Dale e Robertson, 2002).

Os estudos referentes à governança da educação precisavam agora de ter em conta outras escalas, para além da nacional. Das organizações regionais que estudámos, de longe a mais significativa acabou por ser a UE, em grande medida porque a pesquisa sobre as suas relações com os sistemas educativos nacionais, que os trabalhos realizados até aí tinham sugerido (e bem) que eram mínimas, teve lugar em 2000, o ano da cimeira da UE em Lisboa. Tal acabou por ser um ponto de viragem da maior importância, não apenas nas relações entre a “Europa” e os sistemas educativos nacionais, mas na própria direcção e organização futuras da própria UE (veja-se Dale, 2003a e 2003b; Dale e Robertson, 2003).

Isso tornou evidente que a organização da educação é agora um assunto pluri-escalar (veja-se a figura 1). Referimo-nos a uma governança pluri-escalar (a) porque potencialmente tem lugar em várias escalas, e não apenas ao nível do Estado-nação; (b) porque não é *internacional*, com as suas implicações de múltiplas localizações (tipicamente Estados-nações) na

mesma escala; e é governação porque os seus pressupostos são mais vastos do que os pressupostos da “burocracia do ‘Estado’”, que frequentemente têm caracterizado a educação comparada.

O que estamos agora a testemunhar é não apenas um desvio das funções do Estado, que assumia a responsabilidade directa por todas essas actividades, ou que determinava quem as assumiria, mas antes que as combinações de actividades à escala nacional e as instituições de governação têm de ser aumentadas pelo reconhecimento de que, potencialmente, qualquer uma ou todas essas actividades podem ser geridas também em uma *escala* diferente. E essa abordagem é particularmente útil quando a aplicamos tanto à divisão funcional como à escalar do trabalho da governação educativa — ou seja, que há actividades de governação que podem ser fragmentadas através das escalas, em vez de distribuídas como “totalidades”.

Há uma clara necessidade de identificar e explicar a natureza e os efeitos dos mecanismos através dos quais se relacionam os sistemas e práticas educativos que têm lugar, são decididos, afectam, estão integrados e são coerentes com diversas escalas. O que entendemos pela divisão escalar do trabalho de governação educacional está representado, de modo muito simplificado, no diagrama que se junta destinado a indicar algo da complexidade do que está envolvido na governação, e a possibilidade de todas as combinações de actividades e actores poderem ser realizadas a qualquer nível e não apenas no nacional. Porém, isso deixa em aberto a questão das formas em que essas combinações podem ser executadas e com que efeitos. Tentámos noutra local (com o propósito de as tornar comparáveis) representar algumas destas possibilidades, mas, neste espaço, queremos concentrar-nos na dimensão do poder em acção.

## Compreendendo a governação

No contexto deste capítulo, o tópico da governação é claramente o mais importante, pelo que quero explicar de forma o mais completa possível o que entendo pelo termo. Primeiro, gostaria que ficasse claro que não entendo “governação” como “bom governo”, como foi definido antes; nem identifiquei governação com “redes”, como forma alternativa de coordenação para o Estado e o mercado, e relativamente à qual se considera conceptualmente equivalente. Este é talvez o sentido mais comum em que se utiliza o termo, em que se invoca a governação como resposta à falência sentida em relação ao mercado ou ao Estado. Isto parece-me levantar uma série

de problemas conceituais e teóricos insuperáveis, relativamente, por exemplo, a questões de causa e objetivo, e de estrutura e processo.

Compreender a governação pressupõe recuar um pouco para considerar a mudança na natureza do Estado-nação e as suas relações com a “globalização”, por um lado, e a “educação”, por outro. O argumento de base a respeito do Estado-nação é que, não há dúvida, ele “mudou”, mas que essas mudanças têm sido irregulares e complexas, mais do que a mera “erosão” da sua soberania ou autonomia. O argumento, portanto, não vê uma relação de equilíbrio de perdas e ganhos entre Estado e globalização, mas antes vai mais atrás para considerar o desenvolvimento histórico do Estado de Vestefália e, em particular, a sua configuração nos *trente glorieuses*, que, julgo poder-se argumentar, passou a ser considerado como uma espécie de padrão normativo do que o Estado pode e deve fazer, sendo quaisquer desvios considerados traições patológicas e desprovidos de princípios morais, em vez de respostas avançadas a circunstâncias externas que se alteram.

Será útil recuar a alguns princípios básicos.

O conceito moderno de Estado-nação desenvolveu-se em torno de três pontos-chave: a sua *soberania*, a sua “*provedoria*” e a sua *relação com o capitalismo*, em todos eles os sistemas educativos estatais estão profundamente envolvidos. E é também útil clarificar as relações entre esses três pontos. Essa relação, direi eu, está muito bem definida no conceito exposto por Bernstein das regras de reconhecimento e realização. Ele distingue-as desta forma: “As regras de reconhecimento estabelecem os meios para distinguir, e assim reconhecer, a especialidade que constitui um contexto, e as regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas interiores a esse contexto” (Bernstein, [1981] pp. 328-329). Esses conjuntos de regras podem também considerar-se como os suportes da distribuição de poder e dos princípios de controle.

Neste caso, quero sugerir que o “*capitalismo*” define as regras de *reconhecimento* (que podem variar, e variam, de forma muito considerável e importante), mas que contêm um núcleo comum e irreduzível, e que a *soberania* e a *provedoria* são (distintos) conjuntos de regras de *realização*. Uma outra forma de ver as operações das regras de reconhecimento — que é particularmente útil no caso de um sistema como o capitalismo, o qual tem demonstrado a capacidade de conviver facilmente com vários conjuntos de regras de reconhecimento e de realização — é que elas devem considerar-se *exclusivas* em vez de *inclusivas*, *condenatórias* em vez de *prescritivas*. Deve, obviamente, notar-se (a) que as regras de reconhecimento variam muito nos diferentes sectores do capital; (b) que há pontos intrínsecos e



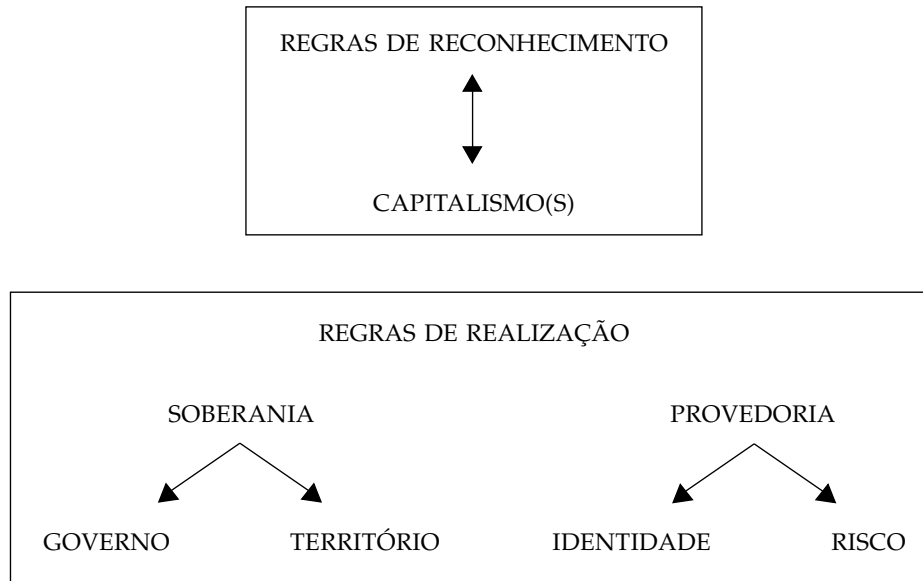
cruciais de contradição na relação entre os dois grupos de regras; e (c) que a relação entre os dois grupos de regras não é, de modo algum, constante (por exemplo, Keynes *versus* Schumpeter; veja-se Jessop, 1999).

Em segundo lugar, quero sugerir que a consequência colectiva dos tipos de efeitos da globalização sobre os Estados que acabo de descrever tem sido o “desligar” do que constituía os elementos intimamente ligados tanto da soberania como da provedoria, embora as formas e os mecanismos sejam diferentes nos dois casos (em linhas gerais, a soberania a partir de cima [directo/indirecto], e a curadoria a partir de baixo [indirecto/dano colateral]). No caso da soberania tem havido recentemente críticas relevantes relativas ao conceito, sugerindo, por um lado, que não deve ser tomada como um conceito absoluto (Jayasuriya, 1999e, por outro, que a “soberania” não tem a ver com controle do Estado, mas sim com autoridade do Estado. No entanto, o ponto principal que quero aqui afirmar é que, embora implicitamente, as ideias de “regra” e “território” foram tomadas sem problemas como estando muito, mesmo necessariamente, imbricadas na soberania, ao ponto de que tendia a perder-se a possibilidade de qualquer separação entre elas; a soberania significava o governo exclusivo sobre um território. Ou seja, governo e território, como elementos da soberania, sempre “existiram”, mas, de tão óbvios, não se dava por eles. Nas condições actuais, porém, a separação entre governação e escala é cada vez mais perceptível. No caso da provedoria, a “comunidade comum do destino”, baseada no sacrifício e coesão comuns, de que o Estado era o provedor, está a bifurcar-se nos elementos de “afirmação” e “protecção”, “identidade” e “risco”.

Isso pode resumir-se no diagrama simples que se segue.

No contexto deste trabalho, é importante verificar a relação entre “Governo” e “Governação”. A governação, como a coordenação da coordenação das actividades de um sector, constitui apenas um elemento, embora crucial, do todo que governar envolve. Dos comentários feitos por Boyer e Dehove pode inferir-se uma forma útil de conceber a relação entre eles. Eles sugerem que o gabinete (ou conselho de ministros) nos Estados modernos tem três grandes responsabilidades ou tarefas respeitantes àquilo que aqui designamos por “governar”. Em primeiro lugar, determinam as normas através das quais se estabelece a agenda do governo. Em segundo lugar, definem as considerações da legislatura, tendo em conta as técnicas e interesses relevantes, e a “preferência nacional”, para que exprima as ideias daqueles que constituem a maioria política; e, em terceiro lugar, selecciona os meios do compromisso e coordena-os, escolhe quando deverá pô-los em prática e como justificá-los e torná-los aceitáveis pela opinião pública.

### Capitalismo global e funcionamento do Estado-nação



O argumento aqui é que a governação como coordenação da coordenação está presente em todas essas tarefas. Nesse sentido, funciona de acordo com a terceira dimensão do poder de Luke, ao estabelecer as regras do jogo. Mas ao considerarmos a governação como a coordenação da coordenação, ficamos com um problema relativo ao aspecto da “regulamentação”. Na formulação original do argumento da governação, sugeri que o que era necessário para os Estados reterem o controle dos sistemas educativos, para os sistemas educativos continuarem a ser sistemas “do Estado”, era que retivessem o controle da regulamentação. Essencialmente, considerava-se a regulamentação como o meio através do qual a coordenação da coordenação poderia ser implementada. No entanto, por uma série de razões, é preciso reconsiderar esse pressuposto.

A primeira razão é que empiricamente se tornou claro, sem dúvida no caso do Reino Unido, que os Estados não mantiveram o controle da regulamentação na área da educação. Os resultados das reformas da governação da educação nos finais da década de 1990, que assistiu à parceria entre o Estado e outros organismos e a devolução de alguns aspectos da governação da educação a órgãos locais ou a escolas individualmente considera-

das, demonstrou que o Estado não foi capaz de deter o controle completo sobre a regulamentação. Os melhores exemplos disso são, provavelmente, a experiência de parcerias público — privado e a contratação de companhias privadas de administração escolar em algumas autoridades locais; em nenhum desses casos o Estado foi capaz de manter ou impor a regulamentação de forma eficaz. (Exemplos: relatórios de parcerias público — privado; Southwark; escolas que fazem exames internacionais; fornecedores estrangeiros; regulamentação do mercado em escolas de línguas).

Também, teoricamente, poderíamos esperar uma mudança na natureza e no significado da regulamentação. É claro que a forma de regulamentação sob a constitucionalização do neoliberal mudou intrinsecamente. Habituaamo-nos a vê-la resumida a uma mudança de *ex ante* para *ex post*, da regulamentação de, através de, contributos para uma regulamentação de, e através de produtos. Todavia, há mais em jogo aqui na área da educação, onde poderemos estar a assistir a uma mudança que poderá ser tão, ou mais significativa do que considerar o re-escalar da governação da educação. Isto é, o desvio da medida/determinação de resultados para a medida/determinação de produtos, ou seja, a medição dos objectivos bem como, ou em vez da, consecução dos objectivos.

Na educação podemos considerar o exemplo da Nova Zelândia elucidativo. Aí o(a) *Ministro(a)* é responsável por definir os resultados que espera atingir através do trabalho do sistema educativo, mas o *Ministério* é responsável por transformar esses resultados num conjunto de produtos, com base nos quais as escolas serão avaliadas. Podemos encontrar provas disso nas agendas supranacionais para a educação e a Economia de Informação e Aprendizagem ao Longo da Vida, enquanto que o desenvolvimento do PISA, baseado em competências em vez de diplomas, pode constituir um exemplo concreto.

Se a soberania tem de ser reavaliada, e a regulamentação é o principal meio através do qual a soberania se exprime e se mantém, então são de esperar mudanças na forma e estatuto da regulamentação. A forma mais eficaz de alcançar essas mudanças pode ser a passagem do *controle* para *autoridade*. A questão, então, torna-se até onde o envolvimento do “não Estado” na regulamentação é possível sem minar a autoridade do Estado e a sua responsabilidade pela prosperidade, bem-estar e segurança dos seus cidadãos. Isto torna-se ainda mais importante quando tomamos em consideração o possível re-escalar da responsabilidade pela governação da educação.

Poderíamos comparar aqui com o problema da moeda. Tal como o argumento a favor da cedência das moedas nacionais e a adopção de uma

moeda supranacional se justifica pelas compensações — o Estado-nação será mais capaz de servir os seus cidadãos cedendo algumas áreas de soberania nacional a organismos supranacionais, ou aceitando a regulamentação supranacional em áreas em que antes tinha competência exclusiva —, assim o argumento a favor do re-escalar de alguns elementos da governação da educação deve ser que tal possibilitará melhores resultados para a população nacional do que mantendo o controle nacional. É importante frisar de novo que isso não é um jogo de equilíbrio de perdas e ganhos; de facto, parece provável que o re-escalar parcial da regulamentação de elementos da governação dos sistemas educativos nacionais poderá exacerbar as contradições entre os problemas de fundo, e entre estes e o problema da “segurança/identidade nacional”.

Podemos, portanto, dizer que, neste caso, a globalização não substitui, mas reduz (embora, nalguns casos, possa também aumentar), concede de novo, reorienta e re-escala o papel regulador do Estado — mas não entrega esse papel completamente, já que, em certos casos, ele desempenha o papel de financiador, fornecedor e proprietário. Até onde e em que áreas isso pode ocorrer é um assunto para investigação empírica e para reflexão teórica sobre o Estado como *explanandum*.

Assim, em termos de governação podemos argumentar que o Estado “ectópico” (e, é claro, como já será evidente agora, o próprio conceito ectópico assenta no conceito de um local “certo” para o Estado) não consegue *controlar* o modo como se atinge a governação como coordenação da coordenação, mas retém tanto a *autoridade* para o fazer como a *responsabilidade* por ela. A autoridade baseia-se na capacidade continuada do Estado de estabelecer as regras do jogo (conforme as definem, por exemplo, Boyer e Dhove). O Estado continua a ser o coordenador e regulador de último recurso (por exemplo, onde a auto-regulação falha, como na indústria educativa da Nova Zelândia); continua a assumir a responsabilidade pela falência da coordenação ou o abuso da regulamentação (por exemplo, no caso de Southwark, da Enron, etc.).

## Conclusão

Como conclusão, quero apresentar quatro pontos:

1. Que a análise da governação requer uma análise do próprio Estado; indica que o Estado tem de ser muito mais “*explanandum*” do que “*explanans*”. Com base nisso, podemos ver que muitas das funções consi-

deradas intrínseca e necessariamente funções “do Estado” não o são necessariamente. É também preciso rever o conceito de controle do Estado. Para manter a sua importância, pode não ser necessário — ou possível — que o Estado controle todas as áreas sobre as quais detém autoridade e responsabilidade. Como coordenador da coordenação, o Estado dita as regras do jogo político-económico; como regulador de último recurso, o Estado é ainda o único organismo de quem se espera e que é capaz de fazer face aos três principais problemas de acumulação, ordem e legitimação, e de resolver, ou pelo menos tentar resolver, as contradições dentro ou entre eles.

2. É importante reconhecer que a governação não é uma actividade “neutra”. As regras do jogo não só dão forma ao que é possível para quem e como, mas são sempre o que Jessop chama “estrategicamente selectivas”; favorecem alguns interesses em detrimento de outros. Isso é evidente no que temos vindo a discutir em relação à forma como o neoliberalismo está deliberadamente apostado em promover alguns interesses à custa de outros — e é deveras importante à medida que avançamos em direcção a um maior envolvimento supranacional na governação da educação.

3. Devemos também realçar o que pode ter ficado até certo ponto implícito no que apresentei: que a reforma da governação tem sido na última década, e parece provável que continue a ser, o principal meio de reformar a educação. Numa era que parece caracterizar-se por uma ambição de transformar, em vez de cada vez mais melhorar os sistemas e práticas da educação, a reforma da governação constitui o primeiro passo necessário, quer envolva mudanças no controle da pedagogia, quer revisões dos conceitos de tempo e espaço educativos. Isso é evidente na área das Tecnologias de Informação e Comunicação, mas não se confina, de modo algum, a ela.

4. Finalmente, valerá a pena apontar uma ou duas consequências possíveis para a reconfiguração e o re-escalar da governação da educação. Penso que poderemos esperar mudanças significativas na divisão funcional, escalar e sectorial do trabalho da governação da educação, envolvendo uma nova e significativa, se não extensa, alocação de actividades, instituições e resultados. E se eu coloco as principais “questões da educação”, espero dos leitores que me possam sugerir algumas respostas possíveis.

## Referências bibliográficas

BERNSTEIN, Basil (1981). ‘Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model’. *Language and Society*, 10, 327-363.

- BOYER, Robert & DEHOVE, Mario (2001). Theories de l'Intégration Européenne: Entre Gouvernance et Gouvernement, *La Lettre de la régulation*, 38, 1-4.
- CLAPHAM, Christopher (2002). The Challenge to the State in a Globalised World. *Development and Change*, 33, 5,775-95.
- DALE, Roger (1989). *The State and Education Policy*. Buckingham: Open University Press.
- DALE, Roger (1992). Pyrrhic Victory. In Madeleine Arnot & Len Barton (eds.). *Voicing Concerns*.
- DALE, Roger (1997). In A. H. Halsey; Hugh Lauder, Phil Brown & Amy Stuart Wells (eds.). *Education: Culture, Economy and Society* (pp. 273-282). Oxford: Oxford University Press.
- DALE, Roger (2002). The Construction of a European Education Space and Education Policy. Paper presented to European Social Fund Exploratory Workshop on Globalisation, Educational Restructuring and Social Cohesion in Europe, Barcelona, 3-5 October.
- DALE, Roger (2003a). The Lisbon Declaration, the Reconceptualisation of Governance and the Reconfiguration of European Educational Space. Paper presented to RAPPE Seminar University of London Institute of Education, 20 March.
- DALE, Roger (2003b). Globalisation, Europeanisation and the "competitiveness" agenda: implications for education policy in Europe. Paper presented to GENIE Conference, Nicosia, July 10.
- DALE, Roger & ROBERTSON, Susan (2003a). Regional Organisations as Subjects of Globalisation. *Comparative Education Review*, 46 (1), 10-36.
- DALE, Roger & ROBERTSON, Susan (2003b). European Education Space: A Site Under Construction. Paper presented to European Educational Research Association Conference, Hamburg, 18 September.
- JAYASURIYA, Kanishka (1999). 'Globalization and Law: Authoritarian Legalism in the Global Order'. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 6 (2), 425-55.
- JESSOP, Robert (1999). Narrating the future of the National Economy and the National State? Remarks on Re-mapping Regulation and Re-inventing Governance'. In G. Steinmetz, ed., *State/Culture*, Ithaca: Cornell UP.
- MILLIKEN, Jennifer & KRAUSE, Keith (2002). State Failure, State Collapse, and State Reconstruction: Concepts, Lessons and Strategies. *Development and Change*, 33 (5), 753-74.
- ROBERTSON, Susan & DALE, Roger (2003a). Changing Geographies of Power in Education: the politics of rescaling and its contradictions. A paper presented to the Joint BERA/BACE Conference on Globalisation, Culture and Education, June 12<sup>th</sup>.
- ROBERTSON, Susan, BONAL, Xavier, & DALE, Roger (2003). GATS and Education *Comparative Education Review*, 46 (4), 472-496.

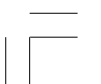
**Figura 1**  
ORGANIZAÇÃO PLURI-ESCALAR DA EDUCAÇÃO

ESCALA DE GOVERNAÇÃO				
<i>Supra-nacional</i>				
<i>Nacional</i>				
<i>Subnacional</i>				
INSTITUIÇÕES DE COORDENAÇÃO	ACTIVIDADES DE GOVERNAÇÃO			
	<i>Financiamento</i>	<i>Posse</i>	<i>Fornecimento</i>	<i>Regulação</i>
<i>Estado</i>				
<i>Mercado</i>				
<i>Comunidade</i>				
<i>'Família'</i>				

## **Parte II**

# Teoria Social e Educação





## Capítulo 4

### Basil Bernstein: Sociologia para a Educação\*

Ana Maria Morais

#### Introdução

Basil Bernstein foi professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e director da Sociological Research Unit, situando-se entre os grandes sociólogos do século XX. Bernstein mostrou um constante e muito particular interesse pela educação, constituindo as suas ideias a gramática mais avançada para compreender os presentes sistemas educativos e as mudanças que neles têm tido lugar. Bernstein inspirou muitas gerações de investigadores, educadores e estudantes de todo o mundo, continuando o seu legado a modelar a forma como fazemos investigação e como compreendemos o mundo social (Davies, 2001: 1).

As publicações de Bernstein tiveram início em 1958 e desenvolveram-se continuamente até 2000. A evolução do seu pensamento aparece fundamentalmente em cinco volumes, referidos em conjunto como *Class, Codes and Control, I-V*. A primeira edição do volume I foi publicada em 1971 e a segunda edição do último volume em 2000. Bernstein fez constantes revi-

---

\* Este artigo contém partes de textos previamente publicados em Morais, A. M. (2002) e Morais e Neves (2001).

sões das suas ideias ao longo das diferentes edições e livros. Em retrospectiva, considera que há quatro dos seus artigos que constituem marcos da teoria:

- 1971 — On the classification and framing of educational knowledge
- 1981 — Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model
- 1986 — On pedagogic discourse
- 1999 — Vertical and horizontal discourse: An essay

Bernstein considera que o seu trabalho inicial na Sociological Research Unit cristalizou no artigo *Classification and Framing*, onde conseguiu libertar-se das imperfeições da teorização sociolinguística, fazer a distinção entre poder e controlo, distinção que considerava ser absolutamente necessária, e mostrar que podia haver modalidades de códigos elaborados. Desta forma, a questão consistia em descobrir quais eram os princípios de selecção, por que razão uma modalidade particular de código elaborado era institucionalizada para grupos particulares de alunos.

Embora Bernstein considere esse um artigo fundamental, pensa que o artigo mais importante foi *Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model*. Os dois estão separados por um período de tempo de dez anos. Bernstein afirma que esse artigo olhou para o que tinha sido feito anteriormente e produziu uma teorização dos códigos muito mais formal e conceptualmente elegante. O artigo sobre as modalidades de código tentou colmatar deficiências anteriores no que respeita ao processo de transmissão/aquisição, à definição do contexto e às traduções macro-micro, através do desenvolvimento do que considerou ser uma linguagem de descrição mais poderosa. Ele abriu caminho ao aparelho pedagógico. Até os anos 80, o trabalho foi dirigido para a compreensão dos diferentes princípios de transmissão/aquisição pedagógica, dos seus contextos de geração e da sua mudança. Esses princípios foram conceptualizados como modalidades de código. Contudo, o que era transmitido não foi analisado por si próprio, para além da classificação e enquadramento das categorias do currículo.

Em meados dos anos 80, o que era transmitido passou a ser o foco da análise. A teoria da construção do discurso pedagógico, das suas regras de distribuição, recontextualização e avaliação e da sua base social foi então desenvolvida: o aparelho pedagógico. O artigo *On Pedagogic Discourse*, primeiramente publicado em 1986, transformou-se numa versão muito mais elegante em 1990. Nesta, foi criada uma forma de análise que fez a distin-

ção entre fracções de classe e onde se colocou a hipótese de que a orientação ideológica, os interesses e modos de reprodução cultural estariam relacionados com as funções dos agentes (controlo simbólico ou economia), o campo de localização e a posição hierárquica.

Contudo, as *formas* dos discursos, isto é, os princípios internos da sua construção e da sua base social, não foram analisadas. Desenvolveu-se uma análise das modalidades dos códigos elaborados e dos seus contextos sociais de geração e uma análise da construção do discurso pedagógico que as modalidades dos códigos elaborados pressupunham, mas não se procedeu a uma análise dos discursos sujeitos a transformação pedagógica (1999). Isso foi feito no artigo *Vertical and Horizontal Discourse: An essay*.

A teoria de Bernstein contém duas dimensões interligadas, conceptual e metodológica, evidente nas seguintes citações:

Fiz uma escolha deliberada ao focar-me profundamente nas regras que modelam a construção social do discurso pedagógico e das suas diversas práticas. Faço isto porque acredito que a teoria sociológica é muito longa em metateoria e muito curta em fornecer princípios específicos de descrição. Concentrar-me-ei [...] em construir [...] modelos, que possam gerar descrições específicas. Acredito que sem... [isto] não há forma de poder compreender o modo como os sistemas de conhecimento se tornam parte da consciência (Bernstein, 1996: 17).

[...] Todos temos modelos — alguns são mais explícitos do que outros; todos utilizamos princípios de descrição — novamente alguns são mais explícitos do que outros; todos estabelecemos critérios que nos permitem produzir as nossas próprias descrições e ler as descrições dos outros — novamente esses critérios podem variar na sua explicitação. Alguns dos nossos princípios podem ser quantitativos enquanto outros são qualitativos. Mas o problema é fundamentalmente o mesmo. No final, de quem é a voz que fala? Eu prefiro ser tão explícito quanto possível. Assim, pelo menos, a minha voz pode ser desconstruída (Bernstein, 1996: 129).

Sem perder a sua identidade como grande sociólogo, Bernstein estabeleceu constantes ligações com outras áreas do conhecimento como a psicologia, a linguística, a antropologia e a epistemologia.

Considero que esta é apenas uma das muitas razões pela qual a sua teoria tem sido amplamente utilizada por áreas do conhecimento tão diversas. Mas é também uma das razões pela qual muitos sociólogos não a têm aceiteado com facilidade e a têm criticado ao longo do tempo — as suas

identidades foram constituídas nas múltiplas versões, fortemente classificadas, da sociologia e da sua gramática fraca, rejeitando assim qualquer tentativa para esbater as fronteiras entre disciplinas. Muitos pensam que o trabalho de Bernstein, ao qual a sua crítica se dirige, parou há trinta anos. Acredito que por trás disto está o facto de a sua teoria se distinguir de outras teorias da sociologia em muitos aspectos fundamentais, apresentando uma estrutura conceptual forte que a coloca no âmbito das estruturas horizontais de conhecimento de gramática forte e mesmo, poder-se-ia dizer, em muitos aspectos, no âmbito de estruturas hierárquicas de conhecimento.

A forma como Bernstein desenvolveu a sua teoria pode ser vista como tendo muitas características em comum com a forma como as teorias em ciências experimentais se têm desenvolvido. Embora esta possa ser considerada uma visão não legítima, é muito interessante pensar nessa teoria como pertencendo a uma perspectiva racionalista, em que primeiramente se constrói um modelo e se define uma abordagem metodológica que abre caminho para o trabalho de investigação de testagem, modificação e ampliação. No entanto, é essa mesma característica que não é facilmente aceita por muitos sociólogos. O poder de descrição, explicação, diagnóstico, previsão e transferência, que é parte da grandeza da teoria de Bernstein, constitui uma razão para a sua rejeição por muitos sociólogos, que não partilham de tais preocupações.

A teoria de Bernstein abre caminho a novas perspectivas na investigação educacional, criando uma linguagem interna de descrição que permite um trabalho empírico frutificador e de bases seguras.

Não é possível, dentro dos limites deste capítulo, abarcar toda a riqueza do trabalho de Bernstein. Escolhi, então, falar sobre a sociologia *para* a educação, que ele desenvolveu através de uma poderosa linguagem interna de descrição, a qual por sua vez permitiu o desenvolvimento de uma linguagem externa de descrição que dirija a investigação empírica. Vou-me, assim, centrar quer nos aspectos conceptuais da teoria quer nos seus aspectos metodológicos.

De forma a concretizar estes aspectos, vou-me referir ao trabalho que o grupo de investigação de que sou uma das coordenadoras tem desenvolvido, quer ao nível do discurso regulador quer do discurso instrucional, e em que se dá particular ênfase à educação científica.

Para finalizar, farei uma referência breve às últimas reflexões e direcções para investigação futura feitas por Bernstein.

## Aspectos metodológicos

A metodologia de investigação que desenvolvemos está em grande parte baseada em Bernstein (2000) e rejeita quer a análise empírica, sem uma base teórica que lhe esteja subjacente, quer a utilização de teoria que não permita a sua transformação com base nos resultados empíricos. Temos vindo a desenvolver uma linguagem externa de descrição em que o teórico e o empírico são vistos de forma dialéctica. Os modelos teóricos, a linguagem de descrição e a análise empírica interactuam transformativamente, de forma a conduzir a uma maior profundidade e precisão. A linguagem externa de descrição, que desenvolvemos, foca-se nas relações sociais que constituem a actividade pedagógica. Pretendemos dar um contributo para alcançar ordem na investigação, nos campos da sociologia da educação e da educação em geral. Acreditamos que a “desordem” existente tem sido parcialmente responsável pela rejeição das abordagens sociológicas por muitos educadores.

A figura 1 mostra, de forma esquemática, as relações entre os componentes da investigação que temos desenvolvido.

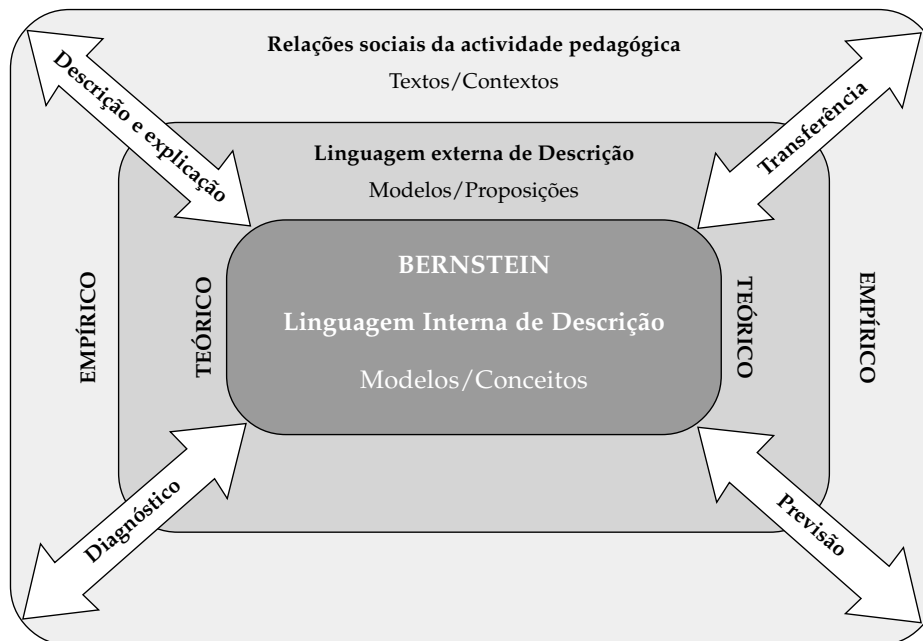


Figura 1. Metodologia sociológica de investigação (Morais & Neves, 2000).

O modelo compreende os aspectos seguintes:

- A linguagem interna de descrição é constituída por uma teoria ou por um conjunto de teorias (neste caso a teoria de Bernstein) que contém conceitos e modelos com um nível elevado de abstracção.
- A linguagem externa de descrição é constituída por proposições e modelos derivados da linguagem interna de descrição, agora já com um grau mais elevado de aplicabilidade. É a linguagem externa de descrição que activa a linguagem interna de descrição (Bernstein, 2000).
- As linguagens de descrição interna e externa constituem o nível teórico da metodologia de investigação.
- As relações sociais da actividade pedagógica referem-se aos textos e contextos pedagógicos que constituem o nível empírico da metodologia de investigação.
- As setas, no modelo, pretendem representar a relação dialéctica entre o teórico e o empírico — a linguagem interna de descrição direcciona a linguagem externa de descrição e esta direcciona a estruturação prática da investigação e a análise e interpretação dos resultados. Inversamente, os resultados obtidos dos vários níveis do trabalho empírico conduzem a mudanças da linguagem externa de descrição, de modo a aumentar o seu grau de precisão. Por seu lado, a linguagem externa de descrição, contendo as mudanças originadas pelo empírico, conduz a mudanças da linguagem interna de descrição. Desta forma, os três níveis constituem instrumentos activos e dinâmicos que conduzem a mudanças num processo de real investigação.

Enquanto a investigação quantitativa ortodoxa tem dado ênfase à teoria, a investigação qualitativa ortodoxa tem dado ênfase à prática/o empírico. Nos seus extremos, estes dois modos de investigação estão separados por forte classificação — a investigação quantitativa atribui um estatuto mais elevado à teoria, e a investigação qualitativa atribui um estatuto mais elevado à prática/o empírico. A relação dialéctica que caracteriza a metodologia de investigação que temos seguido procura enfraquecer essa classificação, considerando que teoria e prática são igualmente importantes para uma boa investigação em educação. Contudo, esse processo dialéctico só é possível quando a linguagem interna de descrição está conceptualizada de

forma suficientemente forte para conter poder de diagnóstico, descrição, explicação, transferência e previsão. Esse aspecto está também contido no modelo.

A ciência da educação é uma estrutura de conhecimento fundamentalmente horizontal, caracterizada por gramáticas fracas, isto é, uma estrutura de conhecimento caracterizada por linguagens paralelas, produzida por diversos autores e que contém um fraco poder de conceptualização. Esse facto não permite às teorias educacionais originar uma linguagem externa de descrição e uma actividade empírica com uma estruturação segura.

Na investigação que realizamos, temos construído linguagens externas de descrição baseadas em linguagens internas de descrição desenvolvidas por autores de campos tão distintos como a psicologia (por exemplo Vygotsky), a epistemologia (por exemplo Popper) e a sociologia (por exemplo Bernstein). Contudo, é a teoria de Bernstein que tem permitido um progresso substancial na nossa investigação, como consequência do poder de diagnóstico, descrição, explicação, transferência e previsão que ela contém.

### **Desenvolvimento de uma linguagem externa de descrição**

Focando-se nas características distintivas, que constituem e distinguem a forma especializada de comunicação que é realizada pelo discurso pedagógico, Bernstein (1990) construiu um modelo que procura mostrar as múltiplas e complexas relações que intervêm na produção e reprodução daquele discurso.

O modelo sugere que a produção e reprodução do discurso pedagógico envolvem processos extremamente dinâmicos. Por um lado, os princípios dominantes que são transmitidos pelo discurso regulador geral reflectem posições de conflito e não relações estáveis. Por outro lado, há sempre fontes potenciais ou reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os diversos agentes do campo de recontextualização pedagógica e entre o contexto primário do aquisidor e os princípios e práticas da escola. Além disso, os professores e os autores de compêndios escolares podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É esse dinamismo que permite que a mudança tenha lugar. De acordo com Bernstein, um aparelho pedagógico que ofereça maiores possibilidades de recontextualiza-



ção, através de um maior número de campos e contextos envolvidos, e/ou uma sociedade caracterizada por um regime político pluralista, pode conduzir a um grau mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança.

Um aspecto importante da investigação refere-se aos modelos construídos nos vários estudos para analisar os contextos e textos pedagógicos. Esses modelos tornaram possível análises a níveis distintos e em situações diversificadas de aprendizagem e interação. Os modelos também revelaram o seu potencial para orientar o planeamento de práticas pedagógicas e de interações e para avaliar os seus resultados. Tal foi possível devido à forte estrutura conceptual e poder explicativo da teoria na qual a investigação se baseia. O poder explicativo da linguagem interna de descrição de Bernstein permitiu utilizar os mesmos conceitos em contextos tão diversos como a família, a escola e a formação de professores de forma a alargar as relações estudadas e a conceptualizar os resultados a um nível mais elevado.

Através do desenvolvimento de uma linguagem de descrição externa construtiva, baseada na relação entre os conceitos de Bernstein e os dados sugeridos pelas análises empíricas, seguiu-se um metodologia de investigação que tornou evidente o potencial de diagnóstico, de previsão, de descrição, de explicação e de transferência da teoria. Por exemplo, tem sido possível, com base nos conceitos e relações sugeridos pela teoria, prever situações de sucesso ou insucesso escolar com base nas relações de continuidade e descontinuidade entre os discursos e as práticas da família e da escola, e ainda com base na relação entre as características da prática pedagógica dos professores e a aquisição das regras de reconhecimento e de realização necessárias à produção de textos instrucionais e reguladores requeridos pela escola; descrever práticas pedagógicas da família e da escola e da formação de professores; explicar razões, associadas à família e à escola, do sucesso ou insucesso de alunos do mesmo e de diferentes grupos sociais, e razões de diferentes orientações de codificação da família no interior dos grupos sociais mais baixos. Tem sido também possível explorar o potencial de transferência da teoria quando, por exemplo, aplicamos aos contextos de análise da aprendizagem familiar e da formação de professores os conceitos e relações utilizados na análise dos contextos de aprendizagem escolar. A linguagem externa de descrição que desenvolvemos tem contribuído para a activação da linguagem interna de Bernstein.

A investigação desenvolvida tem mostrado, no seu conjunto, de que modo as relações específicas de poder e de controlo na sala de aula e na

escola conduzem a um acesso diferencial das regras de reconhecimento e de realização que regulam os múltiplos contextos da interação pedagógica. Essas relações conduzem também a diferenças nas disposições sócio-afectivas.

Uma das conclusões mais importantes da investigação que temos desenvolvido refere-se às práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem dos alunos, particularmente dos mais desfavorecidos.

Contrariamente ao que é defendido por muitos educadores progressistas (e. g. Montessori e Klein, citados em Bernstein, 1977: 131) quanto às potencialidades de uma pedagogia totalmente invisível, caracterizada por classificações e enquadramentos fracos (como é o caso da escola aberta), os estudos que desenvolvemos até agora mostram que enquanto essas classificações e enquadramentos fracos são uma condição essencial para a aprendizagem ao nível da ritmagem, regras hierárquicas, relações entre conhecimentos (interdisciplinar, intradisciplinar, académico — não académico), relações entre espaços, não o são tanto ao nível da selecção (pelo menos ao macro nível) e, certamente, ao nível dos critérios de avaliação. Os resultados também não apoiam um retorno à educação tradicional de classificações e enquadramentos fortes ou a aceitação das chamadas escolas progressistas. Pelo contrário, sugerem uma *pedagogia mista*, indo muito para além das dicotomias de escola aberta/escola fechada, pedagogias visíveis/pedagogias invisíveis e aprendizagem por descoberta/aprendizagem por recepção, introduzindo uma dimensão de grande rigor na investigação das práticas pedagógicas dos professores.

Consideramos que o modelo do discurso pedagógico de Bernstein (Bernstein, 1990, 1996) permite uma análise sociológica abrangente dos processos e relações que caracterizam o desenvolvimento curricular aos níveis macro e micro. Permite também a exploração da autonomia que é dada aos professores e autores de compêndios escolares, no interior do sistema educacional. Pensamos que quer os professores quer os autores devem estar conscientes de que as potencialidades e limites da sua intervenção pedagógica, em termos de inovação, dependem das recontextualizações que podem ocorrer aos vários níveis do sistema educacional. Os professores não são necessariamente apenas reprodutores do currículo, eles podem ser também construtores do currículo. Contudo, se pretenderem introduzir inovações, têm que reconhecer o contexto e as possíveis influências que têm que ser tomadas em conta na sua actividade, reflectindo criticamente nos múltiplos caminhos que lhes estão abertos.

## Olhando para o futuro

Ao olhar para o futuro, no seu último escrito para o Simpósio *Towards a Sociology of Pedagogy — The Contribution of Basil Bernstein to Research*, que teve lugar em Lisboa em junho de 2000 (Bernstein, 2001a), e na videoconferência com a qual terminou esse simpósio (2001b), Bernstein faz considerações importantes sobre a análise das tendências educacionais presentes e sobre as linhas de investigação futura.

Considerando o novo modo societal — a sociedade de informação —, Bernstein pensa que nos estamos a deslocar para a segunda sociedade totalmente pedagogizada (S. T. P.), na qual o Estado fornece os agentes e as universidades, particularmente os departamentos de educação, fornecem os discursos. Nela, o chamado Estado fraco da economia global é o Estado forte, dado que a S. T. P. é dirigida pelo Estado, financiada pelo Estado, focada no Estado e avaliada pelo Estado. O Estado está a deslocar-se para assegurar que não há espaço ou tempo que não esteja pedagogizado.

O Estado está a construir e a distribuir as possibilidades dos novos “conhecimentos” pedagógicos através de uma gama de agências formais e informais. Há um círculo de inflação pedagógica que não cria autonomia quer para os formadores quer para os formandos, já que ambos ficam sujeitos às finalidades estabelecidas pelo Estado. Um novo quadro de pedagogos com os seus projectos de investigação, recomendações, novos discursos e legitimações está a ser construído. Isso exige novos modos de formação e uma avalanche de novas revistas apoiam quer a especialização profissional quer a avaliação central. As casas editoras são rápidas a assegurar a disponibilização desses novos discursos profissionais.

Os jovens devem ser posicionados num tempo flexível que se traduz na sua capacidade de serem reposicionados sempre e onde a mudança exterior requeira. A gestão do curto termo, isto é, em que uma capacidade, tarefa, área de trabalho ou outros aspectos sofrem mudança, desaparecimento ou substituição, em que as experiências de vida não podem ser baseadas em expectativas estáveis de futuro e de localização de cada pessoa nesse futuro, traduz-se paradoxalmente numa socialização na S. T. P., através da aprendizagem ao longo da vida. Ao falar sobre democracia em educação, Bernstein diz que o que se está a fazer é a substituir a palavra democracia pela palavra oportunidade.

Aquilo que não está presente no novo discurso é o silêncio triunfante da voz do discurso pedagógico. Só revelando sistematicamente a voz desse

silêncio, podemos de facto tornar essa pedagogia capacitadora e não descapacitadora.

Bernstein afirma que não está contra a pedagogia em si própria, mas está contra a tecnologização da pedagogia, está contra a forma como ela está a ser usada na tentativa de controlar. A sua oposição sobre o que se está a passar é devida ao facto de a pedagogia ser simplesmente vista como tecnologia, ao facto de que um grupo de pessoas possa construir um discurso que pretende produzir mudanças nas experiências, conhecimentos e competências individuais, de uma forma bastante mecânica. Essa pedagogia em produção está completamente descontextualizada, a prática de ensino aparece abstraída do contexto na qual é realizada.

A pedagogia tem que ser significativa, não apenas relevante. O desafio da pedagogia é juntar relevância e significância, mas tal só é possível se o discurso regulador que a gera for tornado explícito.

Bernstein considera que a sociologia da pedagogia não indica ou sugere o desenvolvimento conceptual necessário para compreender a cultura discursiva para a qual estamos a ser preparados e opera a um nível muito baixo de abstracção para poder servir como um mediador macro-micro. Olhando para a investigação futura em educação, Bernstein diz:

O que é requerido presentemente é uma descrição sistemática conceptualmente gerada, através da qual os níveis mais baixos das análises passadas possam ser integrados e projectados no largo panorama da mudança contemporânea, imaginária ou real. Recentemente tenho tentado desenvolver o que se poderia chamar de sociologia da transmissão de conhecimentos.

Uma tal sociologia focar-se-ia nos diversos locais, gerando quer apelos de mudança nas formas de conhecimento quer deslocalização e realocização por novas formas, criando um novo campo de posições de conhecimento, patrocinadores, planificadores e transmissores (Bernstein, 2001a).

## Referências bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (ed.). *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- BERNSTEIN, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society*, 10, 327-363.
- BERNSTEIN, B. (1986). On pedagogic discourse. In J. G. Richardson (ed.). *Handbook of theory and research for sociology of education*. New York: Greenwood Press.

- BERNSTEIN, B. (1990). *Class, codes and control, v. IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.
- BERNSTEIN, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, (rev. edition). London: Rowman & Littlefield. (1st edition 1996, London: Taylor and Francis).
- BERNSTEIN, B. (2001a). From pedagogies to knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.
- BERNSTEIN, B. (2001b). Video conference with Basil Bernstein. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.
- DAVIES, B. (2001). Introduction. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.
- MORAIS, A. M. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom. In M. Arnot, M. Apple, J. Beck, B. Davies, T. Edwards, R. Moore, A. Morais, J. Muller, S. Power & G. Whitty (eds.), *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4) — *Special Issue: Basil Bernstein's Theory of social class, educational codes and social control*. London: Carfax Publishing.
- MORAIS, A. M. & NEVES, I. P. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (chapter 8). New York: Peter Lang.
- NEVES, I. P. & MORAIS, A. M. (2001). Texts and contexts in educational systems. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (chapter 9). New York: Peter Lang.

## Capítulo 5

### Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire\*

*Carlos Alberto Torres*

#### **A década de 1960 e a utopia**

A década de 1960 impulsionou projectos fabulosos e explosivos, onde a imagem que tudo era possível, desde a transformação individual até a revolução, levou ao paroxismo. Esse fenómeno não foi simplesmente uma experiência da América Latina, praticamente ocorreu em todo o mundo.

Na América Latina, verdadeiro centro de cultivo de uma nova sociedade, Illich e Freire, quem sabe inconscientemente, conceberam em diferentes perspectivas teóricas uma ideia similar de mudança social radical. Essa noção de mudança radical assentava num conjunto de teorias e orientações filosóficas, bem como teológicas, em voga na altura e que marcaram o espírito da época — um espírito ousado, libertário e criativo.

Foi Herbert Marcuse quem sugeriu que o uso do termo *Volksgeist* em Hegel refere o espírito de uma nação, a sua história, a sua religião e o grau de participação política. Pensando na América Latina, o *Volksgeist* dos anos 60 está estritamente ligado à revolução e à transgressão das normas estabe-

---

\* Tradução do original em castelhano de Carla Galego.

lecidas, assim como à criatividade crítica no pensamento, à inovação na ciência e tecnologia e à utopia política.

Esse *Volksgeist* latino-americano cunhou-se em tradições ricas e antigas, como muitas das culturas milenares que habitam esse continente arisco e indígena, astuto e de origem europeia, mas também recebeu diversas contribuições acadêmicas de teorias que procuravam explicar e transformar a realidade.

Entre essas teorias encontra-se a teoria da dependência, estabelecida no âmbito da academia chilena nos anos 60, com a publicação do livro considerado clássico de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto — *Dependencia y Desarrollo en América Latina* —, que se expandiu como um barril de pólvora por todo o continente, articulando uma das maiores críticas sistemáticas ao modelo tradicional de desenvolvimento econômico e social e por conseguinte ao próprio capitalismo subdesenvolvido e, em menores dimensões, às teorias da democracia.

Se bem que *Dependencia y Desarrollo* foi um livro único, deve-se mencionar outros autores como por exemplo André Gunder Frank, Theotonio Dos Santos, os trabalhos críticos da CEPAL, Pablo González Casanova, Rodolfo Stavenhagen, só para nomear alguns dos acadêmicos de referência que contribuíram para explicar o subdesenvolvimento latino-americano, a exploração e o colonialismo interno da região.

Mas não devemos deixar de lado a figura do revolucionário que tanto na sua vida, como na sua morte simbolizou o espírito revolucionário da época, Ernesto “Che” Guevara, cujo discurso de 16 de agosto de 1961 em Punta del Este, no quadro da sessão plenária do Conselho Interamericano Econômico e Social, constituiu a mais firme repulsa ao modelo de desenvolvimento norte-americano, exemplificado na Aliança para o Progresso.

Como disse recentemente Atílio Borón na introdução às Declarações de Havana: “[...] quem poderia esquecer a demonstração soberba do delegado que a ilha enviara em presença da dita Assembleia, nada menos que Ernesto “Che” Guevara, uma personagem histórico-universal, como diria Hegel, e cujo discurso foi uma verdadeira trave mestra da literatura política latino-americana?”.<sup>1</sup>

---

1. *Primeira e Segunda Declaração de Havana* — prólogo de Atílio Alberto Borón, Buenos Aires, Nuestra América, 2003, p. 5.

Juntamente com as críticas aos modelos de desenvolvimento, articulou-se também no circuito acadêmico, constituído por filósofos latino-americanos, a maioria formada na Europa, uma nova perspectiva filosófica denominada Filosofia da Libertação. Destaca-se entre estes, como um dos seus representantes mais ilustres, o teólogo, filósofo e historiador Enrique Dussel.<sup>2</sup>

Este modelo filosófico, elaborado a partir de uniões analíticas de corte fenomenológico e existencialista, mas incorporando a visão do pensamento marxista, questiona as noções de alteridade na racionalidade ocidental e procura incorporar as noções das culturas tradicionais latino-americanas, como opção para a articulação de um modelo civilizatório mais racional e generoso que o modelo europeu etnocêntrico, racista e autocentrado, assim como autocelebratório. Sem a perspectiva da filosofia da libertação, e como veremos mais adiante, sem a educação libertadora, teria sido impensável a questão do multiculturalismo na América Latina, um dos grandes temas que emergem da prática da época, como parte de um pensamento eminentemente pós-colonialista ao estilo de Franz Fanon e Albert Memmi, dois pensadores europeus pós-colonialistas, altamente influentes no período em questão.

O tema da autenticidade e da verdade, assim como a questão de qual é o *ethos* do povo latino-americano, articulava muito dos princípios dessa filosofia da libertação, respeitando a tradição disciplinar, mas procurando a ruptura a partir das emoções, das tradicionais lutas, das práticas sociais e culturais dos povos da região.

---

2. Nascido em Mendoza, Argentina, em 1934, Enrique Dussel estudou filosofia, história e teologia na Europa. Publicou mais de sessenta livros e trezentos artigos de investigação. É sem dúvida um dos percursos da teologia da libertação latino-americana, com uma vasta obra que cruza diversas áreas temáticas e especializações. O seu trabalho de investigação inclui uma série de livros sobre a história da Igreja latino-americana, filosofia, ética e marxismo. Desde que teve de emigrar da Argentina em 1975, reside na Cidade do México. É professor de filosofia na Universidade Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) e na Universidade Nacional do México (UNAM). Entre os seus textos recentes encontra-se *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta, 1998. Os seus estudos sobre a história da Igreja incluem os livros: *De Medellín a Puebla: una década de sangre y esperanza, 1968-1979*; *The church in Latin America, 1492-1992*; *History and the theology of liberation: a Latin America perspective*; *A History of the church in Latin America: Colonialism to Liberation (1492-1979)*; *Ethics and Theology of Liberation*; *Philosophy of Liberation (1973)*; *Para una ética de la liberación latinoamericana*. 2 volumes. Buenos Aires, Siglo XXI; e os recomendados livros que inspiraram toda a sua geração de intelectuais radicais: *América Latina: Dependencia o Liberación*. Buenos Aires, Fernando García Cambeiro Editor, 1973; *El dualismo en la antropología de la Cristiandad*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1974.



Muito do que articula a vida de Paulo Freire e de Ivan Illich, embora em menor escala, está vinculado ao nascimento da Teologia da Libertação, tanto em âmbitos católicos, como protestantes da região.

Esse modelo teológico centrava a sua ideia litúrgica, canónica, teológica e moral, sobre a ideia da “opção preferencial pelo pobre”, como verdadeiro zénite e lugar de origem da actividade religiosa das igrejas populares ou comunidades de base. Uma opção teológica, claramente em contradição com o modelo de institucionalização civilizatório que existia desde a conquista espanhola; um modelo de religião onde as igrejas se encontravam intimamente aliadas ao poder, especialmente com as forças armadas e os sectores dominantes.<sup>3</sup>

Por último, o próprio Paulo Freire é um representante da educação popular, um modelo que nasceu originalmente em Espanha, com inspiração socialista e anarquista com impulso para a educação massiva da classe operária, e se transferiu para a América Latina como um modelo para a educação dos sectores populares, com orientação radical e com objectivos políticos definidos e explícitos, embora a expressão “educação popular” tenha sido apropriada por Domingo Faustino Sarmiento no final do século XIX para denominar a crescente educação pública.<sup>4</sup>

Mas a América Latina não foi uma excepção. Nos anos 60, no mundo inteiro, respeitando a lógica da possibilidade com todo o rigor, germinaram-se revoluções, criaram-se invenções impensáveis, revolucionou-se a ética sexual procurando o amor livre e a paz através das emoções. Embalados pelas canções utópicas e românticas dos Beatles, especialmente pelo legado de John Lennon com o seu manifesto anarquista “Imagine”, a educação, último bastão da cultura conservadora, não pôde resistir aos embates das utopias, dos movimentos sociais, das práticas dos partidos e das ideias dos pensadores revolucionários.

---

3. Ver Carlos Alberto Torres. *The Church, Society and Hegemony. A Critical Sociology of Religion in Latin America*. Westport, Connecticut and London, England: Praeger, 1992. Prefácio de E. Dussel, traduzido por R. A. Young; Carlos A. Torres, *Religión, Sociología y Hegemonía*. México, Ediciones Gernika, 1990.

4. Ver Carlos Alberto Torres. *A política de la educación no formal en América Latina*. México, Siglo XXI, 1995; Carlos Alberto Torres (ed.). *Education and Social Change in Latin América*. Melbourne, Australia, James Nicholas (ed.), 1995; Moacir Gadotti e C. A. Torres. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus, 1992.

Ivan Illich e Paulo Freire, cada um no campo das suas competências, inseridos em diferentes regiões e com diferentes posições ideológicas, em função de distintas mas não de tão discordantes especializações de estudo, alcançaram a glória dos grandes iconoclastas da educação, pregando ora a conscientização ora a desescolarização como alternativas aos mitos e rituais conservadores de uma educação bancária e autoritária. Seus pensamentos ultrapassaram as fronteiras e converteram-se numa mensagem mundial.

Se alguém quiser fazer paralelos desses dois gigantes das ciências da educação com dois gigantes dos movimentos sociais no mundo norte-americano, uma possível comparação vem à mente e não parece forçada. São os paralelos entre Malcom X e Martin Luther King no movimento dos direitos civis nos Estados Unidos.

Um representava a transgressão radicalizada, fundada numa crítica semelhante ao chamado às armas e à confrontação para derrubar o sistema, imagem mítica de Malcom X como símbolo dos *Black Panthers* e da revolução afro-americana nos Estados Unidos e no mundo. Martin Luther King, por último, especialmente depois de receber o Prémio Nobel da Paz, foi considerado pai do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, pela utilização de uma tática de confrontação não violenta, similar à de Ghandi, para confrontar o racismo e a discriminação racial nos Estados Unidos, convertendo-se num símbolo anti-racista no mundo inteiro.

Malcom X e Martin Luther King, cada um no âmbito das suas competências e localizações, com diferentes estratégias e níveis de recepção da sua mensagem, foram importantes na época para confrontar o *establishment* e estabelecer nos Estados Unidos — um país que se gabava de uma democracia liberal, mas que excluía, com um pseudo *apartheid* de “iguais mas separados”, especialmente no Sul, os afro-americanos — uma democracia que incorporava lutas anti-raciais e a possibilidade de traçar, questionar e atacar a desigualdade como objecto central de toda a vida verdadeiramente democrática.

Malcom X e Martin Luther King, como habitualmente sucede com os líderes de movimentos revolucionários, foram assassinados, mas as suas mensagens e seus exemplos permaneceram. São constante objecto de reflexão e desejo, convite à construção de ícones e, por que não, mártires de uma ideia utópica pela qual perderam a sua vida. Completaram, quase sem saber, o apotegma de Friedrich Nietzsche, quando claramente declarou: “não

conheço melhor objectivo na vida que perecer, *animae magnae prodigus*, na persecução do grande e do impossível”.<sup>5</sup>

A procura do grande e do impossível, ainda com risco de perecer, foi o objectivo de Malcom X e de Martin Luther King, como foram os propósitos de Ivan Illich e Paulo Freire nos seus trabalhos profissionais e políticos. Ao contrário dos seus pares do movimento social dos direitos civis norte-americanos, Illich e Freire tiveram uma longa vida, exerceram o seu pensamento em diferentes lugares e, muito antes e certamente depois da sua morte, converteram-se em mitos, símbolos e ícones da educação crítica.

À semelhança de Malcom X e Martin Luther King, Illich e Freire foram em dada altura subestimados, desprezados, marginalizados, silenciados, sendo inclusivamente presos e/ou forçados ao exílio, pelo que eles próprios, num dos poucos encontros onde se juntaram a compartilhar e dialogar sobre as suas ideias, se definiram como peregrinos do óbvio, ou do não tão óbvio.

Por isso, o mundo de Freire e de Illich foi necessariamente um mundo distorcido; um prisma distorcido como o único mundo possível para transformar a distorção do mundo do *establishment* do sistema, que se considera a si próprio normal.

A distorção que eles próprios representavam era a ideia de uma educação libertadora e de qualidade para o povo, uma educação que impulsionasse uma verdade democrática igualitária num mundo onde se podem preservar as tradições e o meio ambiente, enquanto se procura um progresso e uma revolução de expectativas e estruturas; um mundo onde se pode cuidar das novas gerações, convidando-as a viver numa sensibilidade utópica e a repensar os ganhos, mas também os fracassos das velhas gerações, para construir um mundo onde, como diz Paulo Freire, fosse mais fácil amar.

Vale a pena então revisar algumas das ideias de Illich e Freire, porque ambos nos seguem desafiando, mesmo depois das suas mortes, com as ideias e exemplos que nos questionaram em vida.

## **Ivan Illich: Desescolarizar para libertar**

Ivan Illich nasceu em 4 de setembro de 1926, em Viena, Áustria, primeiro filho de Helen e Iván Peter, um engenheiro civil. Metade judeu, me-

---

5. Citado em Carlos Alberto Torres, *Democracy, Education and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield, 1998, p. 259.

tade católico, viveu em Viena até que esta caiu sob o controlo alemão. Com 15 anos emigrou para Itália, onde viveu em Florença e Roma, terminando a escola secundária em Florença, no Liceu Leonardo da Vinci, onde se graduou em 1942.

Na universidade de Florença estudou Química Inorgânica e Cristalografia entre 1942-1945, e na Universidade de Roma continuou os seus estudos entre 1945-1947. Posteriormente, na Universidade Gregoriana de Roma, estudou Filosofia, obtendo a sua licenciatura *summa cum laude*, e entre 1949 e 1951 estudou Teologia, obtendo o grau de *cum laudem*. Continuou os estudos na Universidade de Salsbourg, com a tese de doutoramento (Ph.D.) em história do pensamento de Arnold Toynbee, que nos traz uma análise sofisticada da evolução das civilizações. Continuou os estudos de doutoramento procurando entender o micro e o macrocosmos do mundo de Arnold Toynbee, conquistador de civilizações.

No princípio dos anos 50 inicia a sua carreira de sacerdote. Dada a sua inteligência evidente e o seu excelente domínio das línguas (até ao fim da sua vida dominou mais de 25 línguas, incluindo línguas orientais), foi destinado a uma carreira diplomática no Vaticano, mas decidiu recusar esse posto burocrático tendo sido nomeado sacerdote assistente (1951-1956), trabalhando sob ordens do Cardeal Spelman, na igreja da Encarnação, em Upper West Side, Nova Iorque, vizinho de porto-riquenhos. Foi enviado em 1956 como vice-chanceler da Universidade Católica de Santa María de Ponce, em Porto Rico, e posteriormente funda na Universidade Fordham (uma universidade jesuíta em Nova Iorque) o Centro para a Formação Intercultural, trabalhando como professor de Sociologia no departamento de Sociologia, ensinando seminaristas que aprendiam o espanhol e a cultura da América Latina a desempenharem a função de missionários na região. Em 1961 radica-se em Cuernavaca, onde inicia o famoso Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), que encerrará as suas portas em 1976.<sup>6</sup> Esse centro, sob a inspiração de Illich, influenciado pelas ideias de Raymond Everett e com a presença de um sem-número de intelectuais radicais — entre os quais se incluem Paul Goodman, Erich Fromm, Peter Berger, o bispo de Cuernavaca vinculado à teologia da libertação, Sérgio Mendez Arceo, e o próprio Paulo Freire, que viajou do Chile —, converte-se num

---

6. A biblioteca do CIDOC faz agora parte da biblioteca do Colégio do México, Ajuzco, Distrito Federal do México.

lugar obrigatório para o estudo e para a prática da educação revolucionária no mundo inteiro.

Crítico severo da modernidade, Illich acusa a Igreja Católica de promover através das suas missões na América Latina o *American Way of Live*. Em 1967 o CIDOC é censurado pela Igreja e Illich deixa o sacerdócio. A partir desse momento começa a peregrinar pelo mundo, associando-se como professor convidado em diversas universidades e escrevendo muitos dos livros que o projectaram para a fama, incluindo *Nêmesis Médica*, seu primeiro livro, *Celebration of Awareness* (1970), *Deschooling Society* (1976), *Tools of Coviviality* (1973) e *Energy and Equity* (1970). Imediatamente seguem-se os seus trabalhos em ecopedagogia, género e profissões, incluídos em livros como *H2O and Waters of Forgetfulness*, *Shadow Work* (1981), *Gender* (1982), *Disabling Professions* (1977), entre outros.

Versátil e prolífero, incansável escritor e conferencista, Ivan Illich ofereceu uma análise sistemática sobre um conjunto de temas que, em sua opinião, explicavam a crise do pensamento ocidental e como a racionalidade da modernidade se constituía como inimiga das humanidades, das ciências e por conseguinte da natureza.

Considerava-se discípulo de um monge do século XII, Hugh of St. Vicher, tendo inclusivamente escrito um comentário sobre o *Didascalium* de St. Vicher (1993). Os seus últimos trabalhos são realizados nas universidades alemãs de Kassel, Berlin, Marburg, Oldenberg, radicando-se por fim na universidade de Bremen em 1991, recebendo o prémio da paz da cidade de Bremen em 14 de março de 1998.

Aceita esse prémio com um discurso exemplar sobre os seus interesses na época, que intitula *The Cultivation of Conspiracy*, onde reflecte o seu conhecimento de línguas, especialmente o latim, e a sua preocupação do momento de como levar a cabo a tarefa intelectual crítica, que em sua opinião só se pode desenvolver no contexto de uma *philia*<sup>7</sup> e no contexto de um espírito monástico.

Afirma no seu discurso de recepção do prémio: “Estou absolutamente convencido que a procura da verdade não pode existir fora do cuidado que prove a confiança mútua que floresce no compromisso da amizade”.<sup>8</sup>

---

7. Nome do curso que leccionou em Bremen até ao fim dos seus dias, ou seja, até 2002.

8. Leo Hoinacki & Karl Mitcham (ed.). *Ivan Illich: What's He Said*. Lahman, Maryland: Rowman and Littlefield, 1999. Citação retirada da versão da conferência de Illich que se encontra na internet.

Na história do pensamento educativo, Illich deve ser classificado pela sua associação à escola da teoria crítica de Frankfurt. Tem-se argumentado por outro lado que “a crítica de Ivan Illich à industrialização representa a extensão mais influente da versão da Escola de Frankfurt à crítica da racionalização técnica na educação e noutras preocupações humanas [...] A posição de Illich na educação é baseada numa fusão única da crítica da racionalidade instrumental promovida pela Escola de Frankfurt com as variantes dos argumentos progressistas, da escola-livre e das tradições anarquistas e libertárias”.<sup>9</sup>

Em síntese, o modelo teórico de Illich é o que poderíamos classificar como um modelo de reprodução burocrático-classista. Neste modelo, Illich sugere que as tendências universais compulsivas dos sistemas de racionalização formal reproduzem-se a si mesmas em níveis cada vez mais altos (essa referência ao modo industrial de produção segue praticamente a mesma crítica de Herbert Marcuse aos modos industriais de produção soviético e norte-americano), embora esse processo tenha dado lugar aos antagonismos de classe dentro de uma variedade de formações sociais. Daí a crítica radical de Illich desmistificando a ideologia da escola e criticando como fúteis os esforços liberais da reforma educativa. A sua solução educativa é instantânea e evocativa: desescolarizar.

Contudo, a riqueza do conceito de desescolarização — importa recordar que os locais de aprendizagens que propunha Illich para reimplantar a escola anteciparam por mais de uma década os efeitos pedagógicos da Internet — perdeu-se no coro dos seus críticos, que questionaram o conceito como um princípio anarquista que levaria não só à desinstitucionalização de uma das maiores áreas de política social do mundo, assim como levaria ao caos. Sem dúvida alguma, muitas das críticas de Illich à educação e às políticas sociais anteciparam, frequentemente, críticas subsequentes e reflectem, muito prematuramente, o tipo de aparato crítico que certas versões do pós-modernismo libertário ofereceu ao projecto educativo e à modernização. Antes de apresentar os argumentos de Freire, veremos, em conclusão, a crítica que o próprio Freire faz a Illich.

---

9. Raymond Allen Morrow & Carlos Alberto Torres, *Social Theory and education. A Critique of Social and Cultural Reproduction*. New York: State University of New York Press, 1995, p. 225. Versão portuguesa: Porto, Edições Afrontamento, 1997.

## Paulo Freire: conscientizar para libertar

Apesar dos paralelos, Paulo Reglus Neves Freire, ainda que influenciado pelo mesmo tipo de debates da época, tradições intelectuais e afinidades religiosas e quem sabe leituras similares, oferece uma perspectiva diametralmente distinta da de Illich.

Os quatros grandes movimentos sociais e/ou intelectuais que acolheram o trabalho de Paulo Freire (teoria da dependência, filosofia da libertação, teologia da libertação e educação popular) têm uma raiz nítida e cristalizada na América Latina, e não deve surpreender que tenham servido de plataforma para articular as ideias de Freire, um homem muito sensível às particularidades culturais que constituem as nossas identidades. O referiu em *Cartas a Guiné-Bissau* com a sua linguagem poética que não deixa de ser incisiva.

A minha Recificidade explica a minha Pernambucalidade, a minha Pernambucalidade explica a minha Nordestinidade, a minha Nordestinidade explica a minha Brasilidade, a minha Brasilidade explica a minha Latino-americanidade, a minha Latino-americanidade me faz ser cidadão do mundo. O Recife enquanto contexto de origem que me marcou, marca e marcará. Por isso digo que não me entendem se não entenderem o Recife e não me amam se não amarem o Recife.<sup>10</sup>

Freire nasce em Recife, capital do estado de Pernambuco e um dos principais centros do nordeste do Brasil, em 19 de setembro de 1921. Depois de trabalhar como professor de português em escolas secundárias e em aulas particulares, trabalhou no SESI, um serviço de preparação de mão-de-obra financiado pela indústria de Pernambuco, como Director de Alfabetização entre 1947 e 1954, sendo Superintendente até 1957. Pouco depois, a sua reputação se estendeu e foi nomeado Director da Cultura e Recreação do departamento de Documentação e Cultura do município de Recife. Em 1959 concorre a uma posição de catedrático na Universidade de Recife, sendo-lhe conferido o título de Doutor em Filosofia e História da Educação

---

10. *Cartas a Guiné-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, 7. edición. (México: Siglo XXI, 1986). Citado em Peter Lownds, "A Pedagogia do Mangue: Olinda, Pernambuco, 2002", paper presentado a la Mid-Term Conference del Research Committee in Sociology of Education, International Sociological Association, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, **Septiembre** 18-20, 2003.

com a tese *Educação e Atualidade Brasileira*, publicada após a sua morte.<sup>11</sup> Depois do êxito do seu modelo de alfabetização, especialmente a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, Freire é nomeado, pelo governo de João Goulart, Director da Comissão de Cultura Popular (1963-64). Depois do golpe de Estado, tendo sido acusado de subversivo, é preso e sessenta dias depois exilado na Bolívia, de onde segue pouco depois para o Chile, onde tinha contactos com a democracia cristã. No Chile consegue trabalho como assessor do ICIRA, Instituto de Capacitação para a Investição da Reforma Agrária, um dos projectos mais importantes do governo democrata de Frei.

Trabalhando em Santiago do Chile, publica os seus dois primeiros livros, que recebem uma enorme aceitação. *Educación como Práctica de la Libertad* (1967) converte-se num livro de leitura quase obrigatória para os educadores católicos, e *Pedagogia del Oprimido* (1968), um verdadeiro manifesto revolucionário da educação que, com o decorrer do tempo, foi reimpresso em inglês em mais de meio milhão de cópias e traduzido em mais de 30 línguas, tendo sido considerado, juntamente com *Educación y Democracia* de John Dewey, um dos dois livros mais influentes na filosofia da educação do século XX.

Em 1969 viaja para Harvard como professor convidado e ali recebe a informação que o seu contrato com a ICIRA-FAO não seria renovado, o que o leva a aceitar a posição de conselheiro educativo no Conselho Mundial das Igrejas com sede em Genebra, onde se radica de 1970 até o seu regresso ao Brasil em 1980, quando lhe devolvem o seu passaporte brasileiro. No ano de 1971 fundou com um grupo de exilados brasileiros o IDAC, Instituto de Acção Cultural em Genebra, onde se vinculam as experiências revolucionárias, especialmente nos países pós-colonialistas africanos.

Durante o período de trabalho no Conselho Mundial das Igrejas, envolve-se como conselheiro educativo em movimentos revolucionários de Guiné-Bissau, São Tomé e Cabo Verde, escrevendo diversos textos dos quais se destaca as *Cartas a Guiné-Bissau* (1975), talvez um dos seus textos de análise mais próximo ao pensamento marxista.<sup>12</sup>

---

11. Paulo Reglus Freire. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo, Cortez Editores-Instituto Paulo Freire, 2001. Prefácio, Fundadores do Instituto Paulo Freire; Organização e contextualização, José Eustáquio Romão; depoimento, Paulo Rosas e Cristina Heiniger Freire. Versão castelhana, México: Siglo XXI, 2001.

12. Moacir Gadotti, Paulo Freire. *Su vida e su obra*. Bogotá Columbia, CODECAL, 1992.



Ainda na Europa, leva a cabo um diálogo com Illich. Regressa ao Brasil em março de 1980, emprega-se como professor na Universidade de Campinas e, posteriormente, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), onde curiosamente demoram muitos anos a reconhecê-lo com a categoria de professor catedrático.

Paulo Freire foi membro fundador do Partido dos Trabalhadores, o PT, juntamente com Lula — o actual presidente do Brasil — e Moacir Gadotti, que foi quem o representou na acta constitutiva do partido, juntamente com um conjunto de líderes operários e intelectuais de esquerda. Quando o PT ganha as eleições para o município de São Paulo, a prefeita eleita, Luiza Erundina, pede a Freire que seja Secretário da Educação no município da cidade de São Paulo.<sup>13</sup> Freire aceita e permanece nesse cargo durante os três primeiros anos de gestão (1989-1991), renunciado para retomar os seus escritos e conferências no mundo inteiro.

Reconhecido como um dos fundadores da pedagogia crítica, recebe mais de 50 doutoramentos *honoris causa* e diversos prémios. Morre em São Paulo de um ataque do coração no dia 2 de maio de 1997, não sem antes deixar um último legado intelectual, um pequeno livro que constitui uma série de meditações sobre ética e política docente, *Pedagogia da Autonomia*.<sup>14</sup>

### Freire e Illich: Visões contrapostas?

Não há dúvida que no princípio da década de 1960 tanto Illich como Freire representavam dois ícones do pensamento revolucionário na educação. Também não há dúvida que, apesar das interpenetrações de ambos os pensamentos, o projecto de crítica à burocracia de classe, que responde ao modelo de Illich com a sua crítica à racionalidade instrumental, e o modelo de conscientização, que constitui uma opção política pedagógica para substituir a educação bancária e impulsionar a mudança social, tinham que necessariamente confrontar-se em termos de lógica interna e em termos de propostas políticas de transformação social.

---

13. Carlos Alberto Torres, María del Pilar O'Cadiz e Pia Lindquist Wong. *Educação e Democracia*. Paulo Freire, *Movimentos sociais e reforma educativa*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2002.

14. Publicado em inglês como *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lahnam, Maryland, Rowman and Littlefield, 1998. Em espanhol, *Pedagogia de la autonomia*. México: Siglo XXI, 2000.

É o próprio Freire quem se encarrega de distanciar-se de Illich, numa discussão onde numa pergunta o colocam próximo do modelo de desescolarização. Convém citar o próprio Freire:

Neste momento há certos pensadores e apelos científicos sociais dedicados à educação, que questionam todo o sistema educativo insistindo, efectivamente, que não vale a pena perder tempo a investigar este sistema que tem de ser reformado, porque os produtos que estão a expelir são produtos que na realidade deformam em vez de reformá-lo. Da pergunta que faz se chega a Ivan Illich, a quem faço uma crítica. Indiscutivelmente, Illich é um homem genial. Nos próximos cinquenta anos, um historiador da cultura ou da educação vai ter de dizer que Illich existiu, indubitavelmente. Contudo, não é preciso esperar cinquenta anos para fazer uma crítica fundamental a Illich. Quando ele coloca todo o problema da desescolarização, no meu ponto de vista cai num erro. Ele nega-se constantemente a discutir a questão ideológica, e é precisamente por esta razão que não pode alcançar, na minha perspectiva, a totalidade do fenómeno que analisa. No meu ponto de vista, somente ao analisar a força ideológica que está por detrás da escola, enquanto instituição social, se pode compreender o que está sendo mas que pode deixar de ser. E mesmo que um país faça a sua revolução, a escola segue durante um longo período, repetindo a escola anterior; explicação científica para isto está no que um autor chama de *dialéctica da sobre-determinação*, isto é, que a velha superestrutura da sociedade que foi modificada segue preservando-se, em contradição com a nova infra-estrutura que se constitui. Durante muito tempo esta contradição dá-se e, segundo disse outro autor que analisa as universidades e as escolas como *fábricas de ideologias*, o que se passa é que a educação sistemática é o último bastião a cair [...] Em primeiro lugar, não é a escola que muda a sociedade, mas é a sociedade que faz a escola e ao que parece a escola constrói-se com esta dialéctica. Segundo, há áreas que não são neutras, claro que podem e devem ser analisadas e estudadas hoje. Mesmo quando compreendo os momentos do activismo numa sociedade, lhes confesso que tenho um medo tremendo do activismo [...].<sup>15</sup>

Caberá ao leitor julgar se esta crítica acérrima de Paulo Freire se aplica aos postulados de Ivan Illich em educação. Moacir Gadotti, fazendo eco da crítica de Freire, concluiu que: “Em Illich, existe um pessimismo em relação à escola, na medida em que ele não crê na possibilidade de recupera-

---

15. Veja-se Conversando com Paulo Freire: *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, 7/8 (1975) 25-29, citado em Carlos Alberto Torres. Paulo Freire, *Educación y Concientización*. Salamanca, Sigueme Publishers 1980, p. 113.

ção, motivo pelo qual seria necessário combatê-la e “destruí-la”, desescolarizando a sociedade [...] Em Freire, pelo contrário, encontramos um optimismo. A escola pode mudar e ser mudada, pois desempenha um papel importante na transformação da sociedade. Para isso, o primeiro passo é a *conscientização*, sendo muito importante, por outro lado, a formação do educador”.<sup>16</sup>

O que não pode deixar dúvida nenhuma é que esses dois projectos, tanto o modelo de desescolarização como o modelo de conscientização, mesmo que tenham tido uma enorme importância na história das ideias educativas, não constituem uma resposta conclusiva às questões dos dias de hoje para uma transformação educativa radical, que reclamam os sectores socialmente subordinados ao contexto de um modelo de globalização tão desigual como aquele em que vivemos. Mas também é claro, me parece, que muitas das ideias que foram apregoadas nos escritos, conferências e ensinamentos de Illich e Freire continuam interpelando a pedagogia e as forças sociais com uma força e uma firmeza incomparável.

Sem dúvida alguma, redescobrir esse debate dos anos 60 e lê-lo na explicação do novo século não é meramente um exercício académico ou da história das ideias, mas um compromisso político para aqueles que pensam que a educação pode, efectivamente, criar um mundo novo, onde seja mais fácil amar; um mundo onde se respeite tanto a amizade, como nos pedira Illich, como verdadeira semente onde possa florescer a verdade e a *sabedoria* e um mundo onde se respeite o amor como convite à utopia, à chamada incessante de Paulo Freire como profeta de uma pedagogia da liberdade ou da verdadeira *paideia* pedagógica. Na sessão final oferecemos algumas reflexões de como se poderia pensar em revisar e actualizar as contribuições de Freire e Illich, no contexto das lutas pela justiça e pela democracia dentro da globalização no século XXI.

### **Globalizar, desescolarizar, conscientizar: a modo de conclusão<sup>17</sup>**

Neste subcapítulo apresento, primeiro, uma análise das múltiplas formas da globalização, logo seguida de algumas reflexões sobre os princípios

---

16. Gadotti, op. cit., p. 124.

17. Este capítulo baseia-se numa comunicação preparada para a conferência inaugural sobre a *Resistência cultural: arte, tecnologia e educação popular face à globalização*, na Inauguração do

da resistência à globalização; depois, uma perspectiva de *paideia* pedagógica e de utopia política, que reflectem as contribuições de Paulo Freire e de Ivan Illich; e, finalmente, apresento uma série de princípios de aprendizagem crítica que são úteis nas lutas para a transformação social face à globalização e às lutas pela identidade. Esta aprendizagem crítica devemos aos trabalhos pioneiros de Illich e Freire, narrativas que são inspiradoras e podem ser adaptadas perfeitamente às circunstâncias actuais.<sup>18</sup>

### As múltiplas faces da globalização

A globalização tem sido definida como a intensificação das relações sociais mundiais que vinculam localidades distantes de tal maneira que o que ocorre num lugar é afectado por eventos que ocorrem a milhares de quilómetros de distância e vice-versa. Para alguns, a globalização transformou o espaço e o tempo, facilitando complexas interacções e intercâmbios — que no passado eram impossíveis — que hoje se levam a cabo como actividades quotidianas. Outros vêem a globalização como um assalto às noções tradicionais da sociedade e do Estado, afectando a própria natureza da cidadania e da mudança social.

Não há dúvida que a globalização não é um fenómeno novo, mas a globalização contemporânea que experimentamos é diferente da globalização do passado. A rapidez com que se move o capital, a tecnologia e a mão-de-obra através das fronteiras, mostra que essa globalização é diferente da globalização da cultura grega ou romana, ou da globalização que levou à expansão as grandes religiões do mundo, só para citar alguns exemplos conhecidos. O ritmo e a extensão dos modelos são diferentes.

---

Centro Hipermediático Experimental Latino Americano (cheLA) e do Instituto Paulo Freire de Buenos Aires, nos dias 24, 25 e 26 de julho de 2003, na sede de cheLA, Iguazú 451, Parque Patricios, Buenos Aires, Argentina. Conferência patrocinada pelo Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO), pelo cheLA (Centro Hipermediático Experimental Latino Americano), pelo Centro de Estudos Latino Americano (UCLA) e pelo Instituto Paulo Freire (UCLA).

18. Não posso deixar de mencionar o título de um artigo do teólogo Segundo Galilea: “La liberazione como Incontro fra Política e Contemplazione”, Prassi de Liberazione e Fede Cristiana, *Concilium*, n. 6, 1974, Brescia, p. 29-45. Chamo a atenção sobre as vinculações dialécticas entre a praxis da transformação política e da contemplação, porque me parecem paralelos indubitáveis quando se imagina a *paideia* pedagógica da libertação e a problemática da utopia da transformação social, no contexto de uma ética libertadora, responsável, cuidadosa do outro ou da outra e de honestidade.

A importância da globalização em relação à educação e à solidariedade social adquirem novas dimensões se consideramos as diferentes faces da globalização. Há pelo menos quatro grandes formas que merecem ser consideradas.

A primeira é a globalização de cima. A globalização do modelo neoliberal que postula a abertura indiscriminada das fronteiras à mobilidade do capital e das mercadorias, à criação de múltiplos mercados regionais, à proliferação de intercâmbios financeiros e cibernéticos praticamente sem controle e à presença de sistemas de governo internacional ou transnacional (como as práticas do Fundo Monetário Internacional) acima dos Estados nacionais. A noção central deste modelo de globalização é a privatização e desregulação selectiva do Estado.

Há uma segunda face da globalização, que chamaremos globalização de baixo ou antiglobalização, que se opõe simetricamente à primeira, em que os indivíduos (curiosamente o Papa tem sido um dos mais visíveis críticos da globalização neoliberal), instituições e movimentos sociais se opõem à globalização corporativa, com a proposta expressa nas mobilizações de Seattle e Génova que não pode haver globalização sem representação.

Há uma terceira forma de globalização que se vincula mais aos direitos do que ao mercado, a globalização dos direitos humanos que afecta as práticas da cidadania e das culturas tradicionais. A imagem de uma cidadania plural e de uma democracia cosmopolita é o grande *slogan* desse modelo globalizador do Ocidente.

Finalmente, o quarto fenómeno globalizador, cada vez mais importante, que se estende mais para lá e talvez em oposição aos mercados e aos direitos humanos: a globalização da guerra internacional contra o terrorismo. A segurança a todo o custo, como pré-condição para a liberdade é o *leit motiv* desse modelo globalizador, ao passo que, em contrapartida, a globalização do terrorismo fundamentalista postula que só o caos pode provocar a mudança social.<sup>19</sup>

---

19. Com a lucidez e erudição que o caracteriza, Raymond Morrow criticou o modelo apresentado por carecer de uma análise da globalização da cultura. Esta é uma observação que me parece válida e que convida a imaginar uma quinta face da globalização, mas uma face que, como luz de néon, aparece e desaparece uma e outra vez, intrinsecamente vinculada aos quatros modelos supra mencionados. Veja-se o trabalho de Raymond Morrow, *Culture and Globalization*, comunicação apresentada na Conferência sobre *Globalização e Educação*, UCLA, agosto, 5-8, 2003.

## Resistências

Pensar a globalização como multifacetada afectando cada espaço e prática social nos permitirá pensar que as instituições e práticas tradicionais de solidariedade e de cidadania podem ter encontrado os seus próprios limites históricos no capitalismo contemporâneo, necessitando de redefinições tanto teóricas e retóricas como políticas de magnitude.

Mas, claro, não pode haver uma redefinição dos modelos de solidariedade social sem uma afirmação da necessidade de justiça social, agora mais do que nunca, maltratada pela globalização neoliberal. Tão pouco pode haver uma redefinição das práticas sociais sem recorrer ao papel da educação libertadora, como nos propôs Paulo Freire, ou do uso de tecnologia ao serviço de uma ética da racionalização, como nos propôs Ivan Illich.

Essa falta de justiça social que se observa nas crianças com a cara suja mendigando nas esquinas urbanas da América Latina, crianças mal nutridas em povoações do interior morrendo de fome, idosos pedindo esmola com vergonha depois de terem trabalhado toda a sua vida, ou simplesmente esses rostos que, como diz o poeta Oliverio Girondo, em *Persuasión de los días*, son

...multitudes  
que desde un sexto piso  
podrán semejarse a caviar envasado,  
aunque de cerca apestan:  
a sudor sometido,  
a cama trasnochada,  
a sacrificio inutil,  
a rencor estancado,  
a pis en cuarentena,  
a rata muerta.

Se falarmos de resistências à globalização neoliberal, teremos que falar da pedagogia do oprimido e da pedagogia da esperança que nos legou Paulo Freire e do espírito da crítica pedagógica, utópica e ecológica que nos ofereceu Ivan Illich. Uma pedagogia que consciente ou inconscientemente é praticada todos os dias, em corredores de escolas mal provisionadas com edifícios separados, em salas de aula onde reina a fome e a miséria, mas também a vontade de ensinar e aprender, em auditórios, salas e pátios de

igrejas e clubes de bairro onde se reúnem alunos com mais idade, aprendendo as suas primeiras letras de alfabetizados, em escolas que se tenham convertido na última linha de defesa de solidariedade social organizada face ao pandemónio descontrolado pelo neoliberalismo.

Quero falar de resistências à globalização a partir de uma perspectiva crítica. Contudo, quando empregamos o termo *crítica* no contexto da teoria crítica que praticava Paulo Freire e Ivan Illich, tão perto da escola de Frankfurt e da tradição neomarxista Gramsciana, a noção de crítica adquire um sem-número de significados.

Primeiro e quase como senso comum, falar de crítica implica uma avaliação negativa. Isto é, claramente, um dos sentidos termo, mas na teoria crítica é uma avaliação como um propósito de desvendar as mistificações ideológicas das relações sociais.

Há um segundo significado talvez mais importante e que tem conotações metodológicas. A crítica como um conjunto de proposições sobre a natureza da realidade, do conhecimento e da explicação social. A base dessa noção de crítica é a hipótese, tão bem desenvolvida na obra de Paulo Freire e em menor escala nas contribuições de Ivan Illich, que todas as mudanças sociais envolvem um elemento de opressão e de dominação e que o papel das ciências sociais e da educação em particular é expô-lo, criticá-lo e, se me é permitido usar a terminologia religiosa, exorcizá-lo para alcançar relações sociais democráticas e igualitárias.

Finalmente, há ainda outra dimensão da crítica nos domínios da teoria crítica que considero fundamental para as práticas políticas e académicas, a crítica associada à auto-reflexividade do investigado e as bases linguísticas da representação social que constituem o investigador — dado que toda a narração é uma construção social. Isso é importante porque toda a noção requer uma *na-razão*.<sup>20</sup>

Contudo, a política e o político não podem ser restringidos aos partidos políticos, às actividades dos governos e dos seus críticos ou ao acto de votar regularmente como prática da democracia. As actividades políticas têm lugar nas esferas públicas e privadas e estão vinculadas a todos os aspectos da experiência humana que envolvem o poder.

É a partir desse ponto de vista, da política como um conjunto de relações de força numa dada sociedade, que as relações entre educação e polí-

---

20. No original em castelhano, *na-rración*.

tica devem ser examinadas. É a partir daqui, da política educativa como relação de força numa sociedade crescentemente globalizada, que as tendências prejudiciais da globalização devem ser expostas, confrontadas e recusadas na constituição de esferas públicas e sociedades civis democráticas onde se planifique a participação social, a representação política e a deliberação social.

Concluir estas reflexões sobre a importância da resistência à globalização, é falar na importância da utopia, como renunciou Paulo Freire na universidade de San Luis, em 1996, como agradecimento à aclamação da sua obra. Nessa ocasião Freire disse: “[...] como educador, como político, como homem que pensa na prática educativa, sigo profundamente esperançado. Recuso o imobilismo, a apatia, o silêncio. Digo no meu último livro, que está a ser traduzido agora no México, que não estou esperançado por capricho mas somente pela natureza humana. Não é possível viver plenamente como ser humano sem esperança. Conservem a esperança.”

## Aprendizagem crítica

Conservar a esperança é agora, mais do que nunca, um imperativo político categórico, não é unicamente uma expressão de desejos. A esperança é a base central na construção de uma antropologia política da educação que, seguindo Illich e Freire, articula o que em linguagem académica se denomina de *política da diferença*. Este tema coloca-nos no terreno das vinculações entre educação, democracia e cidadania.

Não se pode pensar a educação sem pensar a constituição democrática do cidadão. Já assinalo noutro local que o grande dilema da cidadania e da democracia firma-se juntamente com o seguinte: os sujeitos democráticos estão habilitados para participar, para escolher os seus representantes e para monitorizar o seu desempenho.<sup>21</sup> Estas não são somente práticas políticas mas também e sobretudo práticas pedagógicas, ou seja, são substantivas na constituição do sujeito pedagógico como sujeito político. Mas, claro, os indivíduos não se encontram, especialmente em idades precoces, preparados para a política.

---

21. Carlos Alberto Torres, *Democracy, Education, and Multiculturalism, Dilemmas of Citizenship in a Global World*, Lanham, Maryland: Rowman and Little, 1998. Tradução espanhola, Siglo XXI, 2002. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2001.



Necessitam ser educados para a praxis política. Isso implica uma educação com base em fundamentos normativos, comportamento ético e desempenho técnico nos avatares da democracia. O dilema é simples mas de resolução complexa. A democracia implica um processo de participação social de indivíduos que são considerados iguais, mas, ao necessitar desses indivíduos para a prática da democracia, nos recorda que a educação requer um princípio de enriquecimento cultural de gente que nem é tábua rasa, em termos culturais, cognitivos e/ou morais, mas que nem tão pouco está totalmente preparada para o exercício radical dos seus direitos e obrigações democráticas.

Freire, talvez mais que Illich — se bem que muitos dos últimos escritos de Illich sobre a importância da *philia* ou a sua crítica aos abusos do meio ambiente apontem nessa direcção —, convida a uma pedagogia do oprimido como plataforma ética para decidir que tipo de educação a escolher (uma educação bancária ou uma educação libertadora), insistindo que ensinamos “a favor” de alguém e “contra” alguém, um princípio central para o magistério e elemento central para estudar as vinculações entre educação e política.<sup>22</sup> Juntamente com isso, tanto Illich como Freire nos legaram um método e uma epistemologia da curiosidade que constitui uma exploração dos dilemas éticos e cognitivos da condição humana. Finalmente, em ambos os casos recebemos um legado onde a noção de diálogo é a chave para o entendimento humano, para a aprendizagem e nutrição do espírito e para vincular investigação com transformação social. Não pode haver resistência à globalização sem alternativas, sem práticas reais de transformação da realidade.

Um segundo aspecto da política da diferença é algo que expelem tanto Freire como Illich nos seus escritos, *border crossing*, ou a transposição de fronteiras, cruzando as linhas da diferença, onde o sujeito pedagógico não é homogéneo, pelo contrário, os cidadãos são simultaneamente indivíduos diversos, em muitos casos produtos de culturas híbridas e sujeitos a um desenvolvimento cultural, económico e moral assíncrono.

Isso leva a um terceiro nível de preocupação epistemológica e política que reactualiza tanto as contribuições de Freire (especialmente em pedagogia) e de Illich (especialmente em ecologia e ecopedagogia), a linguagem

---

22. Paulo Freire. *Politics and Education*. Los Angeles, Califórnia: UCLA Latin American Center Publications, 1998, traduzido por Pia Lindquist Wong e com introdução de Carlos Alberto Torres.

da possibilidade. Se bem que a ideia de que há uma “linguagem da possibilidade” que permita articular modelos políticos e simbólicos alternativos tenha sido criticada — enfatizando que a ideia da possibilidade pode ser *de-empowering*, vaga e que carece de orientações organizacionais e pragmáticas, requisitos indispensáveis para a política —, é claro que tanto em Freire como em Illich essa linguagem da possibilidade se constitui numa narrativa anti-racista, anti-sexista, anti-classista e pós-colonial. Face às narrativas da modernidade neoliberal, a oposição de uma narrativa que questiona a dominação aparece então como um pré-requisito para a crítica e para a resistência.

Daí que face à globalização, é imperativo recuperar os princípios normativos e analíticos de uma linguagem da possibilidade definida como forma de confrontar o conjunto de diferenças criadas por processos históricos assíncronicos de exploração, opressão e dominação. Mas, cuidado, não devemos esquecer, face aos desafios da globalização actual, as repercussões que os processos de dominação, tanto das instituições como das consciências, que o procederam e que de alguma maneira lhes deram, inclusivamente, a sua forma histórica actual.

Uma quarta manifestação dessa aprendizagem crítica é pensar que as identidades são construídas num processo de contestação e de luta e que estão sempre sujeitas a múltiplas interpretações. As identidades são construções sociais com bases materiais e históricas, onde na realidade se fundamentam (ou se admitirmos o lapsos Althusserianos, são interpeladas por) percepções sobre o conhecimento, a experiência e o poder, particularmente sobre qual conhecimento é ou deveria ser considerado legítimo e que deve contar, que experiências devem ser incentivadas, com que experiências se deve aprender, como o poder pode ser negociado entre os diferentes conhecimentos e experiências. Inclusivamente, a própria noção de experiência, que parece estar na base da noção de identidade, é algo produzido histórica, cultural e discursivamente.

Por isso, como assinalou há mais de três décadas Michael Apple e reafirma constantemente nos seus trabalhos, a ligação entre poder e conhecimento é um tema central em qualquer agenda prática de investigação e de formação de políticas educativas, particularmente nesta fase de restauração neoconservadora.<sup>23</sup>

---

23. Michael Apple, *Education and Power*, Boston and London: Routledge, 1992; *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York and London: Routledge, 1986; *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, New York and London: Routledge, 1993; *Teoría Crítica y Educación*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1997.

Face à discussão da identidade e do multiculturalismo, se levanta uma grande questão: a unidade na diversidade.<sup>24</sup> Não se pode criar uma cidadania democrática racional e multicultural sem entender a questão da unidade na diversidade. Existem várias opções para pensar este dilema que, claramente, se reflecte em várias tensões epistemológicas e políticas que existem no trabalho de Paulo Freire. Em primeiro lugar, e antes de mais nada, há que explorar o grau de hibridização das culturas e a noção que todo o sujeito é constituído por múltiplas identidades e afiliações. Esse reconhecimento das complexidades estabelecidas pelo processo de hibridização cultural e da noção de identidades múltiplas na construção social e psicoanalítica dos sujeitos, questionará qualquer tentativa de essencializar diferenças baseadas em raça, género, classe, nacionalidade, etnicidade, religião ou preferência sexual. Em segundo lugar, mais do que lidar com as diferenças dos compromissos políticos e éticos como contradições primárias, poderíamos vê-las como contradições secundárias ou como lealdades conflituosas na construção social das identidades. Isso pouparia imensas horas de discussão irrelevante, entre grupos progressistas que procuram mais as diferenças entre eles do que as semelhanças. O que por sua vez abre áreas de negociação no contexto de alianças progressistas baseadas nas identidades múltiplas e nas comunidades de aprendizagem compartilhada.

Para que isso se leve a cabo, a premissa fundamental é evitar essencializar a luta cultural. Também implica reconhecer os *insights* que podem existir no pensamento do inimigo. Por exemplo e referindo-se aos Estados Unidos, o intelectual negro, talvez o mais importante da sua geração, Cornel West, está preocupado com o “colapso cultural e a escalada de nihilismo autodestrutivo entre os pobres e os muito pobres”.<sup>25</sup> O nihilismo certamente oferece bases muito pobres para o avanço da democracia. Insiste West que há uma decadência inegável nos EUA que o assusta mais que qualquer outra coisa: “Por uma decadência cultural sem precedentes me refiro ao colapso do sistema de nutrição das crianças. À incapacidade de transmitir os significados, os valores, os propósitos, a dignidade e a decência aos meninos e meninas”.<sup>26</sup>

---

24. Este assunto está amplamente desenvolvido em Carlos Alberto Torres (org.). *Teoría Crítica e Sociología Política da Educação*, op. cit., p. 63-102.

25. Cornel West, *Prophetic Thought in Postmodern Times*. Monroe, Maine: Commom Courage Press, 1993, p. 196.

26. *Ibidem*, p. 16.

Apesar de estar situada historicamente, as observações de Cornel West aplicam-se a muitas sociedades latino-americanas. Facilitar a nutrição e a aprendizagem a meninos e meninas, jovens e adultos é o que supõe a educação pública — juntamente com a família e outras instituições sociais. Isso é o que a investigação educativa deve estudar: os laços indissolúveis entre a teoria e a prática. Só assim poderemos construir um mundo que, como nos aconselha Freire, seja “menos feio, menos cruel e menos inumano, um mundo onde seja mais fácil amar”.

A democracia é um sistema desordenado, contudo sobrevive porque inclui uma esfera pública para os debates e contém um conjunto de regras que as pessoas seguem, mesmo que não beneficiem delas. As escolas e universidades enquanto comunidades democráticas não podem estar menos comprometidas com a expansão do discursos democrático. Sem uma exploração séria e sistemática sobre a diversidade cultural, a cidadania e as responsabilidades da educação, as bases da democracia e o discurso democrático por si encontram-se em perigo. Sem uma teoria e uma prática da cidadania multicultural e democrática que seja tecnicamente competente, eticamente definida, espiritualmente comprometida e politicamente viável, o povo perecerá: “Onde não há visão, o povo perece”.<sup>27</sup>

---

27. Provérbios 29: 18. Antigo Testamento.

## Capítulo 6

### Pedagogia Sociológica ou Sociologia Pedagógica. Paulo Freire e a Sociologia da Educação

*José Eustáquio Romão*

#### **Introdução**

Em vários pontos de sua vasta obra, ao discutir o ser humano como indivíduo da espécie a que pertencemos, ou seja, ao refletir sobre a pessoa na perspectiva ontológica, Paulo Freire acabou por sugerir, implicitamente, a necessidade da extensão da discussão ao campo das formulações da Sociologia e da História. É que mesmo tratando, ontologicamente, dos seres humanos como parte constitutiva dos seres vivos — e, portanto, incompletos, inconclusos e inacabados —, em nenhum momento em que trata desta problemática Paulo Freire abandonou o esforço de inseri-los na historicidade e na sociabilidade.

Aqui, cabe abrir parênteses para lembrar que, até bem pouco tempo, eram poucas as vozes que se levantavam em favor da construção de pontes entre as várias disciplinas científicas que retalhavam a realidade. Fernand Braudel, desde 1958, era uma delas:

Há uma crise geral das ciências do homem: todas elas se encontram esmagadas pelos seus próprios progressos, mesmo que isso seja devido apenas à

acumulação de novos conhecimentos e à necessidade de um trabalho coletivo, cuja organização inteligente ainda está por estabelecer; direta ou indiretamente, todas se vêem afetadas, queiram-no ou não, pelos progressos das mais ágeis entre elas, ao mesmo tempo que continuam, no entanto, lutando com um humanismo retrógrado e insidioso, incapaz já de lhes servir de ponto de referência (Braudel, 1972: 7).

Nas últimas décadas, têm sido grandes os esforços no sentido da aproximação de campos científicos, isto é, muito se tem trabalhado para a superação dos fossos cavados pelas ciências, quando da afirmação de suas identidades específicas e da busca de sua legitimidade epistemológica por meio do reconhecimento público de seu estatuto científico. Cada uma procurou, obstinadamente, fixar os limites de seus próprios domínios e competências; cada uma tentou construir sua identidade na identificação de seus objetos específicos e na elaboração/aplicação de metodologias, técnicas e procedimentos próprios. Em outras palavras, até bem pouco, a “garantia da cientificidade” era obtida nos paradigmas especializados, nas disciplinas solitárias, nos conhecimentos produzidos no interior de fronteiras rigidamente delimitadas e controladas por verdadeiras “alfândegas epistemológicas”.

Não faz muito tempo que o movimento inverso foi iniciado, expandindo-se de modo lento e, portanto, vindo a adquirir, só mais recentemente, o prestígio acadêmico, consagrado nas “pluri”, “multi”, “inter” ou “transdisciplinaridades”.

Desta multiplicidade de termos para designar o esforço epistemológico coletivo, preferimos o último, por uma série de razões. Primeiramente, pluri e multidisciplinaridade conotam uma mera justaposição de saberes especializados. Em segundo lugar, ainda que “interdisciplinaridade”, por um lado, revele uma relativa pretensão interativa, reafirma, por outro, a delimitação das fronteiras entre saberes especializados que interagem, mas que se conservam no próprio terreno. Transdisciplinaridade, pelo contrário, além de pretender anunciar a interação entre duas ou mais disciplinas, traduz a inconsistência das delimitações rígidas entre as ciências, dando a entender que suas fronteiras se movem e se confundem. Revela, ao mesmo tempo, que o enfoque comum de determinados campos do conhecimento é necessário para descaracterizar os monopólios epistemológicos — quase sempre conducentes a positivismos que não se sustentam, a imperativos categóricos que tentam esconder sua própria negação. Dizendo-o de um modo mais simples, a transdisciplinaridade traduz melhor a realidade do mundo científico, no sentido de que pesquisadores de campos epistemoló-

gicos diferentes fazem incursões necessárias em campos alheios, da mesma forma que têm seus campos invadidos por outros, e, por esta razão, têm de admitir a construção de colegiados científicos para darem conta da complexidade cambiante da realidade e de sua própria representação dela. Afinal, esta própria representação é determinada, em última instância, pelas condições materiais de produção, circulação e recepção dos discursos epistemológicos — também cambiantes, porque construídos a partir de referências dessa realidade mutante.

O mesmo Braudel (1972: 121-52), há quase meio século, preocupado mais especificamente com as relações entre a História e a Sociologia, destacava que os esforços dialógicos entre estas duas disciplinas limitavam-se, nessa época, a tentativas isoladas de determinada produção sociológica com historiografias específicas e vice-versa. Dito de outro modo, quando dois ou mais cientistas de campos diferentes do conhecimento “conversavam” entre si, num esforço aproximativo, na realidade eram os paradigmas científicos por eles eleitos que se colocavam em relação, eram suas produções discursivas específicas que se aproximavam, eram suas idéias pessoais e as correntes a que eles se filiavam que “interagiam” epistemologicamente. Não se tratava, em suma, de um diálogo entre duas ciências, mas de tentativas de conversação entre correntes de duas ou mais ciências.

Lucien Goldmann tratou mais detalhadamente dessa relação, explicitando os nexos entre a produção sociológica contemporânea e a evolução do capitalismo e da sociedade burguesa, demonstrando não só a irracionalidade de uma História a-sociológica, bem como a de uma Sociologia a-histórica. Além disso, chamou a atenção para a irracionalidade de ambas, se não se referenciam na Filosofia:

Ao iniciar este trabalho, pretendíamos intitulá-lo Introdução aos problemas de método em sociologia do espírito. Ao redigi-lo, percebemos que se centrava no problema das relações das ciências humanas com a filosofia.

Isto, aliás, era óbvio. Se a filosofia é mais do que a simples expressão conceitual das diferentes visões do mundo, se, além de seu caráter ideológico, traz também certas verdades fundamentais concernentes às relações do homem com os outros homens e dos homens com o universo, então estas verdades devem encontrar-se na base das ciências humanas e notadamente de seus métodos (Goldmann, 1986: 15).<sup>1</sup>

---

1. Os destaques são do próprio Goldmann.

Contudo, se, por um lado, não podemos nos prescindir da Filosofia para não cairmos nas armadilhas do cientificismo e do positivismo, por outro, a Filosofia cobra análises histórico-sociológicas de sua produção. Afinal, também as idéias filosóficas estão sujeitas aos condicionamentos histórico-sociais, às visões de mundo de seus produtores, disseminadores e receptores. Mais do que a “teoria do conhecimento”, os filósofos se vêem obrigados a desenvolver a “Histo-sociologia do Conhecimento” ou a “Socio-história do Conhecimento”.

Fechamos, aqui, estes longos parênteses. Eles foram necessários, porque, ao nos debruçarmos sobre os problemas e objetos da Sociologia da Educação, não podemos desconhecer os esforços dialógicos que se travam no universo mais amplo da nossa ciência-mãe que é a Sociologia. Observe-se ainda que a categoria mais importante do método freiriano de pensar — o diálogo — já se insinua aqui como fundamental para o resgate ou a construção da competência epistemológica, cujos princípios fundantes buscam suas raízes no campo da História e da Sociologia. Queria ressaltar este instrumento, já que nos propuseram, nesta Conferência, um “Um diálogo com...” freirianos de orientação científica variada.

Temos de retornar, agora, ao tema a que nos propusemos, ou seja, verificar se é possível considerar a incompletude, a inconclusão e o inacabamento numa perspectiva sociológica, isto é, buscar aplicar estas dimensões ou “faculdades” humanas ao campo das sociedades e, mais especificamente, ao dos sistemas educacionais.

### **Incompletude, inconclusão e inacabamento como categorias sociológicas**

Inicialmente, cabe lembrar que Paulo Freire considerou que a inconclusão, a incompletude e o inacabamento são características comuns a todos os seres vivos. Penso que não seria exagero considerá-las extensivas a todos os seres do Universo. Afinal, não somos todos, vivos e brutos, incompletos, inacabados e inconclusos?

Em segundo lugar, cabe destacar, também, que, embora seu formulador original não estivesse preocupado com as distinções entre os três qualificativos, entendemos não serem eles termos sinônimos, mas que cada um deles guarda uma especificidade semântica que enriquece as



possibilidades de interpretação e extensão do pensamento freiriano ao campo da Sociologia e, mais especificamente, ao da Sociologia da Educação. Entendemos que é possível derivar das três palavras, aparentemente sinônimas, interpretações de suas próprias cargas sintático-semânticas que nos permitem caracterizar as formações sociais e os respectivos projetos político-pedagógicos por seus componentes distintivos e complementares.

Vejam, portanto, as três características, atribuídas por Paulo Freire, aos seres vivos e, conseqüentemente, aos seres humanos, mas que pensamos serem co-extensivas a todos os seres do Universo, e que, portanto, podem ser aplicadas, também, às formações sociais. Trata-se da incompletude, da inconclusão e do inacabamento. Como se pode perceber, por mera coincidência ou não, as duas primeiras são femininas e apresentam conotações epistemológico-políticas positivas, enquanto a terceira é masculina e conota implicações de mesma natureza, porém, negativas.

Entretanto, cabe antes afirmar que essas três características comuns a todos os seres do Universo, inclusive aos seres humanos, nestes ganham um forte desejo de superação, dada a consciência que, distintamente dos demais seres, constroem a respeito dessas “imperfeições”. Ou seja, o ser humano, igual a todos os demais em inconclusão, incompletude e inacabamento, deles se distingue radicalmente por tomar consciência de sua inconclusão, incompletude e inacabamento. Vejamos, agora, cada uma destas características em separado.

### *1. Incompletude*

A afirmação de que algo é incompleto remete-nos, imediatamente, à idéia de complementaridade, ou seja, leva-nos a pensar em um ser que, para se atualizar — no sentido aristotélico deste verbo —, para se realizar ou tentar completar sua incompletude, para buscar a plenitude, necessita do outro ou da outra não enquanto objeto de sua dominação e apropriação, mas como sujeito com o qual estabelecerá um processo de interação que o completa. E seja numa perspectiva individual, seja na social, a incompletude indica que a dimensão coletiva é a única possibilidade de realização humana; que a superação do individualismo somente é possível com o es-

tabelecimento da matriz relacional, a que se referem Stephen Stoer e António Manuel Magalhães.<sup>2</sup>

Em resumo, quando aplicada às formações sociais historicamente constatáveis, da incompletude deriva, quase que obrigatoriamente, a conclusão de que as sociedades somente permitirão a “ética universal do ser humano” se superarem a afirmação de suas identidades sem o respeito à identidade dos outros.

## 2. *Inconclusão*

A inconclusão, por seu turno, remete-nos à idéia processual, ou seja, quando digo que algo está inconcluso, imediatamente imagino que este algo está em processo de conclusão, ou seja, está em evolução. Portanto, diferentemente da incompletude — termo do qual não é sinônimo —, a palavra “inconclusão” exige o pensar no processo de transformação pelo qual o ser humano busca as possibilidades de “ser mais”.

## 3. *Inacabamento*

Enquanto as duas primeiras características, a incompletude e a inconclusão, remeteram-nos para tendências estruturais positivas — respeito às diferenças e processo de evolução —, o inacabamento dá a idéia de imperfeito, de algo que ficou não terminado, que não conseguiu constituir-se em sua inteireza.

Embora tenha tratado das três características, Paulo Freire centra-se mais na inconclusão e no inacabamento. Vejamos como ele o diz na última de suas obras:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento tornou-se consciente (Freire, 2003: 50).

---

2. Ver capítulo 2 deste livro, onde Stoer e Magalhães apresentam quatro “modelos de conceptualização/legitimação da diferença”, sendo que o quarto é o “modelo relacional”, no qual se superam os modelos “etnocêntrico”, “tolerante” e “generoso”.

Na última frase da citação, Paulo Freire revela-nos a singularidade distintiva dos seres humanos em relação aos demais seres, baseando-a no elemento que lhe é mais caro para abordar os de sua espécie: a possibilidade da consciência. Entretanto, como ele próprio distinguiu ao longo da obra, a conscientização não se confunde com a tomada de consciência e constitui um processo histórico de “desnaturalização” do homem e da mulher, por meio da incorporação do pessoal no processo cultural. E nesta dialética de inserção pessoal no processo coletivo, que é possível por meio da “aculturação” — não entendida aqui como o clássico processo antropológico de integração cultural descaracterizadora da própria identidade cultural, mas como processo de distanciamento crítico do *suporte* animal de que gostava de falar Paulo Freire.

### Comentários finais

No espaço deste capítulo não é possível examinar, com o detalhamento que o tema merece, a análise que Paulo Freire faz de nossa espécie no Cosmos. Afinal, suas considerações sobre o ser humano — que, por sua incompletude, inconclusão e inacabamento iguala-se aos demais seres existentes no Universo e, ao mesmo tempo, deles se distingue pela possibilidade de conscientização em relação a estas “limitações” — constituem a chave, talvez, para a construção de um novo paradigma que nos ajude a pensar sobre as nossas dificuldades mais contemporâneas.

Lendo os outros capítulos, constatamos uma preocupação praticamente comum, que se desdobra em dois níveis: de um lado, parece que chegamos a um impasse epistemológico, dadas as reiteradas enunciações da crise das ciências, dos paradigmas e até mesmo, como costumam dizer alguns, do próprio conceito de paradigma. Perpassa-nos uma espécie de sentimento de culpa epistemológica pelas arrogâncias anteriores, que alimentaram tanta vaidade e causaram tanto sofrimento à humanidade. E a salvação, neste caso, parece estar no exorcismo de nossas verdades fundamentais — para não dizer fundamentalistas — por meio do princípio da incerteza.

De outro lado, somos abatidos, também, nestes tempos contemporâneos, por uma espécie de complexo de culpa etnocêntrica, por não ter levado em consideração as tentativas processuais com que outros povos e outras formações sociais tentaram superar a incompletude, a inconclusão e o inacabamento que lhe eram (e são) inerentes, na perspectiva da teoria

freiriana. Suas respostas aos problemas e desafios postos à espécie foram, muitas vezes, destruídas, e a humanidade perdeu para sempre, certamente, alternativas de processos civilizatórios.

Não sabemos como sair dos dois impasses: o da incerteza sobre as nossas próprias certezas e o da politização de nossa culpa política. Contudo, a obra de Paulo Freire dá pistas preciosas. Primeiramente, ela vai na linha de se considerar como sujeitos do conhecimento os oprimidos, ou seja, de se considerar todos como “eus” capazes de fazer civilização. Em segundo lugar, ela aponta para, talvez, a única saída política da Humanidade, que é a construção de uma cidadania da espécie, na qual os que detêm as potencialidades da libertação — exatamente os oprimidos — tenham a chance de se tornarem protagonistas da História, porque, como dizia recentemente nosso Presidente, os povos do Terceiro Mundo não querem tirar nada dos do Primeiro; querem apenas não ser impedidos de terem as chances históricas que os do Primeiro Mundo já tiveram.

## Referências bibliográficas

- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre la historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1972.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979a.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003 (Col. “Leitura”).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993 (Col. “Questões da Nossa Época”, 23).
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: IPF/Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Paulo Freire, su vida e su obra*. Colômbia: CODECAL, s/d.

- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da praxis*. São Paulo: Cortez/IPF, 1995.
- GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (org.). *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo: IPF/Cortez, 1997.
- GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papyrus/IPF, 1992.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia*. 10. ed. São Paulo: DIFEL, 1986.
- \_\_\_\_\_. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Structures mentales et création culturelle*. Paris: Anthropos, 1970.

## Capítulo 7

### Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência

*Telmo H. Caria*

#### **1. Breve diagnóstico sobre a reflexão sócio-educativa**

Penso que a Sociologia da Educação que desde a década de 1970 se desenvolveu na Europa Ocidental tem como uma das referências principais as teorias sociais sobre a reprodução cultural, por via do funcionamento desigual do sistema institucional Escola. Como mostraram Morrow e Torres (1997), debaixo dessa influência as ligações multidisciplinares entre a Sociologia, a Política, a História e a Economia sempre foram enfatizadas, podendo-se destacar duas perspectivas: (a) a que desmistificou a igualdade formal perante a Escola e criticou a legitimação meritocrática da sociedade capitalista (ibidem: 119-200); (b) a que denunciou a hegemonia cultural capitalista e questionou a possibilidade de democratização da sociedade por via de uma escolaridade contra-hegemónica (ibidem: 203-249; 278-281).

Para a linha de investigação que temos desenvolvido,<sup>1</sup> as teorias sociais da Educação tiveram nos anos 90, através dos trabalhos de Claude

---

1. Assunto que explicitaremos no ponto 2 deste artigo e que se centra no tema indicado no título deste trabalho.

Dubar (1991), Bernard Lahire (1993; 1998), Bernard Charlot (2000) e de Philippe Perrenoud (1999), um outro tipo de desenvolvimentos que julgamos tem permitido renovar o património teórico da Sociologia da Educação,<sup>2</sup> a saber:

1. tem potenciado as ligações multidisciplinares da Sociologia à Antropologia e à Psicologia;
2. tem desconectado a análise sociológica da educação do fenómeno escolaridade;
3. tem complementado a reflexão e a crítica sobre a modernidade, no âmbito específico do conhecimento inserido em processos de educação, questionando as identidades e o conhecimento que suportam a “razão educativa” e os seus profissionais.

Em Portugal, nesta orientação para a renovação da teoria social da educação, é de assinalar a dinâmica de debate e de aproximações multidisciplinares entre equipas de investigação em Antropologia e Sociologia da Educação, desenvolvida entre 1992 e 2001, liderada por Raúl Iturra e Stephen Stoer através da revista *Educação, Sociedade & Culturas*. Pensamos que também é de assinalar as contribuições que José Alberto Correia (1997a; 1997b), Almerindo Afonso (1998; 1999), Ana Benavente (1990; 1996) têm trazido para este movimento de renovação teórica da Sociologia da Educação em Portugal, no que se refere, respectivamente, ao questionamento da cientifização da educação e à conceptualização sociológica da educação não escolar e da literacia.

Admitimos que essa renovação inscreve-se num cenário mais alargado que, dentro das muitas denominações possível, designaria como conjuntura intelectual pós-moderna, emergente nos anos 80. No entanto, a nossa linha de investigação não se situa no âmbito das teorias pós-modernas<sup>3</sup> porque interrogamo-nos sobre o seu valor heurístico de teorias e reflexões que têm como localização as sociedades capitalistas avançadas, para a análise de contextos sociais semiperiféricos, designadamente o europeu no que

---

2. Não incluímos o importante papel desempenhado pela “nova sociologia britânica”. Segundo Morrow e Torres (1997: 270-277), essa corrente inscreve na tradição sociológica da reprodução cultural a fenomenologia e a sociologia do conhecimento, componentes que julgo poderem ser considerados de transição entre a sociologia da educação dos anos 70 e a dos anos 90.

3. Teorias pragmáticas, crítico-marxianas, desconstrucionistas, paralógicas ou genealógicas, cf. Morrow e Torres, 1997: 376-377.

se refere a Portugal, quando pressupõem a completa descentralização e fragmentação do poder e a absoluta subjectivação ética da mudança social.<sup>4</sup>

Para a nossa linha de investigação interessa-nos particularmente as novas contribuições que se situam numa perspectiva multidisciplinar de intercepção entre a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia. Assim, consideramos três tópicos centrais na nossa abordagem:

1. o centro da análise sócio-educativa deixou de estar situado no ensino, nos sistemas institucionais de formação e na perspectiva de quem oferece conhecimento e deslocou-se para a aprendizagem, para os contextos não formais de educação (incluindo os contextos informais de trabalho dos professores e outros educadores) e para a perspectiva daqueles que procuram conhecimento;
2. a perspectiva crítica da educação passou a abordar de modo mais sistemático a Escola como forma de conhecimento, e não exclusivamente o seu arbitrário cultural de conteúdos/informação instituídos (como aconteceu com as correntes que se desenvolveram em diálogo ou crítica com as teorias da reprodução cultural) e, em consequência, passou-se a valorizar o modo como os actores sociais nos processos quotidianos de interacção mobilizam, usam e aprendem conhecimentos de diversas origens e tipos;
3. complexificou-se a reflexão sobre a modernidade, ultrapassando-se as dicotomias estanques entre ciência e tecnologia, entre decisão e peritagem e entre valores/fins e meios/recursos, passando-se a procurar analisar o sistema de interdependências e os lugares de fronteira/intermediação que se desenvolvem e constroem nos processos sociais de divisão social do conhecimento que diversificam e interceptam formas de ciência e formas de saber comum.

## 2. O trabalho técnico-intelectual: razões de um objecto de investigação

É com base nesse conjunto de três tópicos que a partir de 1999 criámos o seminário de investigação sobre *Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual*<sup>5</sup> (ASPTI). Posteriormente desenvolvemos, com parte dos

---

4. A esse propósito, ver meu debate com Rui Gomes (Caria, 2002b; Gomes, 2002); Coelho (2000); Morrow e Torres (1997: 377-379).

5. Ver site: [http://home.utad.pt/~tcaria/actividades\\_interesses/ficheiros\\_aspti/index\\_aspti.htm](http://home.utad.pt/~tcaria/actividades_interesses/ficheiros_aspti/index_aspti.htm).



participantes nesse seminário, um projecto multidisciplinar de investigação que articula educação, trabalho e ciência: Projecto *Reprofor*, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomámos como objecto de investigação o que designámos como *trabalho técnico-intelectual* porque considerámos que a melhor forma de conseguir interceptar os tópicos atrás referidos, isto é, de interceptar a análise dos sistemas de intermediação entre ciências e saberes comuns com a abordagem da educação na perspectiva dos actores (na vertente das aprendizagens e dos usos do conhecimento em contexto de acção), seria tomar por objecto de investigação o trabalho intelectual que os grupos profissionais — que mais próximos estão da aprendizagem da ciência e que dela mais dependem para afirmarem e legitimarem o seu estatuto social — desenvolvem para recontextualizarem os sistemas abstractos ou periciais de conhecimento em processos de interacção em campos sociais, exteriores aos campos de produção científica e tecnológica.

A noção de trabalho técnico-intelectual começa por ser meramente descritiva porque tem em vista evidenciar o facto de se tomar por objecto de análise os grupos sociais que não desenvolvem um trabalho manual de execução, e que por isso tendem na sociedade industrial a escapar ou a melhor resistir a processos de racionalização técnica e burocrática do trabalho. Tem também em vista enfatizar o facto de nos debruçarmos sobre o trabalho que melhor serve de mediador ao uso e difusão das ciências na sociedade, dado estarmos a lidar com os actores sociais que melhor podem dar garantias simbólicas sobre o “bom uso” da ciência. Importará, no entanto, não confundir trabalho técnico com racionalidade técnico-instrumental, isto é, não confundir a parte com o todo, pois, como Donald Schon (1998: 9-72) mostrou, o trabalho profissional, mesmo o das profissões mais instituídas, está longe de se reduzir a uma aplicação mais ou menos mecânica das ciências.

Pensamos que essa perspectiva de análise tem bastantes afinidades com a chamada *Sociologia dos Quadros* (Bouffartigue, 1994; 2001): linha de investigação que se tem desenvolvido em França, a partir dos trabalhos clássicos de Georges Benguigui e Dominique Monjardet. Essa afinidade resulta do facto de abordarmos também as relações entre trabalho e formação na actividade concreta desenvolvida em contexto de trabalho (assalariado e técnico) nas organizações e não tanto, como é tradicional na Sociologia das Profissões, as ideologias, as funções sociais ou as lutas simbólicas

relativas à qualificação profissional e à afirmação política e social de determinados grupos-categorias profissionais.

Ao tomar como base de partida para a nossa análise o trabalho assalariado e a actividade concreta desenvolvida em organizações pelos profissionais, pudemos distanciarmo-nos das ideias-tipo de profissionalismo, clássicos da Sociologia das Profissões funcionalista, e, simultaneamente, situar melhor a nossa problemática teórica, inspirados nas contribuições dos anos 90 de Eliot Freidson (1994a; 1994b; 1994c): o trabalho profissional tem uma especificidade que o distingue do enquadramento funcional burocrático e do enquadramento típico de um mercado de emprego, e que resulta do facto de este implicar sempre (independentemente do seu maior ou menor reconhecimento oficial e legal pelo Estado e do formato histórico do desenvolvimento do profissionalismo em cada país) uma legitimidade científica (que inibe o mercado de contratar amadores, isto é, tende-se a contratar para determinadas ocupações-funções apenas indivíduos que possuam um diploma de ensino superior) e alguma autonomia para fazer e pensar o seu quotidiano laboral, segundo orientações próprias que não estão sujeitas inteiramente a controlos de supervisão e avaliação externos. Assim, num outro trabalho (Caria, 2002a: 806-808), pudemos sistematizar a

**Quadro I** — Espaço social de variação do profissionalismo assalariado

	<b>Menor autonomia em contexto de trabalho</b>	<b>Maior autonomia em contexto de trabalho</b>
<b>Menor legitimidade do conhecimento profissional</b>	Profissional-executante: em processo global de desprofissionalização (dito proletarização) como resultado de perda de estatuto académico e de processos de racionalização técnica ou burocrática do trabalho.	Profissional-artesão: em processo de perda de estatuto académico ou em reprofissionalização no quadro do seu enquadramento organizacional.
<b>Maior legitimidade do conhecimento profissional</b>	Profissional-técnico: em processo de desprofissionalização no quadro do seu enquadramento organizacional ou em ganho de estatuto académico.	Profissional-perito: em processo global de reprofissionalização em resultado de ganhos de estatuto académico e de oposição a processos de racionalização técnica ou burocrática do trabalho.

nossa análise sobre o profissionalismo e a natureza do trabalho técnico-intelectual no quadro de um espaço social desigual, que variaria dentro de duas dimensões, como se pode ver no quadro I a seguir: a legitimidade e a autonomia profissionais.

Para fundamentar este quadro, escrevemos que o trabalho técnico-profissional transporta consigo um acréscimo de legitimidade, no modo como se explicam/interpretam e intervêm em fenómenos da vida social, que depende do facto de um determinado conhecimento profissional ter a sua génese, em maior ou menor grau, em sistemas de conhecimento científicos e conseqüente academização. Essa academização, ao processar-se a par dos processos de modernização simples/ortodoxa das sociedades (cf. Beck, Giddens e Lash, 2000), permite desenvolver crenças sociais sobre o facto de determinados grupos profissionais terem, em maior ou menor grau, um corpo de conhecimentos estáveis e certos, com valor universal, que os habilitaria a disporem de uma competência inquestionável, e, portanto, poderem ser autónomos face aos procedimentos de controlo e racionalização típicos das organizações burocráticas e/ou fordistas.

Esse objecto de investigação é particularmente pertinente para nós porque estamos a investigar os grupos profissionais de que somos formadores: engenheiros de várias especialidades, enfermeiros, educadores, assistentes sociais, veterinários, consultores e peritos com várias especialidades em ciências económico-empresariais, isto é, as profissões que em melhores condições estão para aferirmos da possibilidade de se concretizar uma “sociedade de conhecimento”, num país semiperiférico como Portugal. Esse facto também se torna particularmente relevante doutro ponto de vista, porque os resultados de investigação acabam por ter relações próximas da nossa acção enquanto formadores, potenciando um uso da ciência com finalidades auto e hetero-reflexivas sobre as nossas práticas e podendo contribuir para uma acção crítica em que simultaneamente somos sujeitos e objectos de conhecimento.

### **3. Situar a problemática teórica a partir do conceito de saber**

Não irei neste trabalho abordar em pormenor as hipóteses teóricas, as escolhas metodológicas ou os resultados empíricos que temos desenvolvido através da nossa linha de investigação. Em termos gerais convirá indicar que, na sua maioria, os estudos já desenvolvidos e os que estão em curso têm

por base metodologias/estratégias etnográficas de investigação. Assim, começarei apenas por definir conceptualmente *saber*, dado considerarmos que este é um objecto teórico particularmente adequado para dar conta das relações entre educação, trabalho e ciência face à conjuntura intelectual pós-moderna que atravessamos. Seguidamente retirarei consequências dessa definição, aplicando-a ao trabalho técnico-intelectual e validando-a a partir de uma tipologia sobre os estilos de uso do conhecimento, construção operacional que temos verificado ser uma boa aproximação à interpretação teórica dos dados que temos recolhido na nossa linha de investigação.

Para melhor compreender o conceito de saber que desenvolvemos, importa repetir que enfatizamos na nossa perspectiva de análise os processos de educação que decorrem do lado do uso do conhecimento pelos actores sociais e não tanto o da aquisição de conhecimento, como era tradicional nas abordagens sociológicas da escolaridade nos anos 70 e 80. Importará também tomar em consideração problemáticas sobre a reflexividade (Couturier, 2002) e sobre os modelos de formação (Tochon, 1998), contribuições que nos permitem partir do pressuposto/hipótese de que não existe uma equivalência automática entre conhecimento adquirido e conhecimento usado:<sup>6</sup> (a) o conhecimento adquirido pode ser retido em memória (ensinado para ser reproduzido), mas carece de recontextualização para poder ser usado na acção, principalmente se tiver apenas por referência um contexto verbal de ensino em que o aprendiz não é sujeito activo da aprendizagem; (b) o usado nem sempre é suficientemente reflectido para poder ser explicitado e formalizado ou relacionado com conhecimentos abstractos.

O quadro II, que apresentamos de seguida, permitirá comparar e definir *saber* dentro dos dois eixos referidos (procura-oferta de conhecimento na vertical; conhecimento adquirido-usado na horizontal), situando-o relativamente a outros conceitos (informação, competência e qualificação) que geralmente são com ele confundidos, dadas as suas diversas procedências, ora das ciências da educação, ora das ciências do trabalho, ora das ciências cognitivas.

---

6. Esta afirmação entra em contradição com as perspectivas de investigação que se desenvolvem em Portugal nas Ciências da Educação em torno de uma certa reinterpretação da problemática teórica do professor investigador. Essas perspectivas têm como consequência considerar que a reflexividade de qualquer profissional é um automatismo resultante da experiência (particularmente quando esta é rica e diversificada) e/ou apenas dependente de obstáculos ou véculos organizacionais.

Quadro II — Tipologia das formas de conhecimento

	Conhecimento adquirido	Conhecimento usado
<b>Ofertas de Conhecimento</b>	<b>Informação:</b> conteúdos-ideias legítimos, gerais e abstractos adquiridos que hierarquizam a cultura (capital cultural).	<b>Qualificação:</b> conhecimento usado e certificado para desempenhos determinados pelo comando organizacional.
<b>Procuras de Conhecimento</b>	<b>Competência:</b> conhecimento sobre o uso de ideias-conteúdos abstractas e gerais na resolução de problemas em contexto (metacognição a partir de conhecimentos transversais).	<b>Saber:</b> conhecimento situado e construído na interacção social e sobre a singularidade das situações sociais (cognição situada).

No quadro II, na posição inferior direita da matriz, podemos observar que o *saber* distingue-se de outras formas de conhecimento porque conjuga simultaneamente o seu uso e a sua procura, permitindo ao actor social desenvolver um conhecer adaptado à singularidade das situações-problema e das pessoas que interagem em concreto. Assim, é a única forma de conhecimento que torna o actor social capaz de ser reconhecido num dado contexto de interacção como autónomo (não dependente de outros) e por isso capaz de guiar outros na aprendizagem.<sup>7</sup> O saber é a forma de conhecer mais informalizada, intuitiva e tácita e que por isso a que mais ocorre no quotidiano de vida (cf. Lave, 1991 e Lave e Chaiklin, 1993). No pólo inverso do mesmo quadro (posição superior esquerda) encontramos o conceito de informação, que por definição nada tem com os contextos de interacção quotidianos, pois exprime-se apenas através de enunciados verbais, geralmente com origem em enunciados escritos. É o modo mais formalizado de conhecer, porque mais determinada por agentes de dominação social e por isso mais instituído, designadamente na forma como construímos a Escola e outras instituições de educação formal nas nossas sociedades.

Nas situações intermédias (posições inferior esquerda e superior direita) apresentadas no quadro II, encontramos o conceito de *competência* (cf. Bellier, 2003 e Perrenoud, 2001) e o de *qualificação* (cf. Dubar, 1998 e Terssac,

7. Até lá será sempre visto como um aprendiz, que pode em qualquer momento ser objecto de exclusão ou violência e como tal impossibilitado de continuar a aprender nesse contexto.

1998). O de competência cria a possibilidade de o actor social seleccionar e organizar informação segundo procuras e questionamentos próprios, desde que sejam explicitados ou descobertos os princípios e regras da sua utilização na resolução de problemas, designadamente através da actividade metacognitiva. O de qualificação limita o desenvolvimento dos saberes, pois estes passam a ser determinados (nos modos de uso e nos processos de utilização) por exigências organizacionais externas (hierarquias de informação certificadas), que valorizam e legitimam uns em desfavor de outros, acabando directa ou indirectamente por qualificar a reflexividade de alguns actores sociais e desqualificar o pensamento e a acção de outros actores sociais.

De um modo simplificado,<sup>8</sup> poderemos acrescentar que os saberes são relacionáveis com as competências desde que os consideremos como actividade social e não exclusivamente individual e psicológica, isto é, desde que seja associada à actividade metacognitiva a reflexão comparada e crítica entre as experiências de interacção obtidas em diferentes contextos.<sup>9</sup> Assim, o desenvolvimento associado de saberes e competências e vice-versa ocorre, como referimos num trabalho anterior (Caria, 2002a: 812-817), através de dois momentos reflexivos: (1) a recontextualização das competências, a fim de descobrir as possibilidades de aplicação de regras e princípios gerais a situações particulares; (2) a transferência de saberes entre diversos contextos, a fim de descobrir o que existe de comum e generalizável entre singularidades diversas, formalizando e colectivizando procedimentos e linguagens.

Para designar o primeiro momento reflexivo indicado, utilizei o conceito de Giddens (1992) de reflexividade institucional, dado estarmos a investigar um tipo de trabalho no qual se pode pressupor a existência de uma “dupla hermenêutica”, em que o conhecimento especializado é usado em

---

8. Dizemos simplificado porque consideramos que à luz de alguma psicologia cognitiva é questionável a existência social de competências gerais divorciadas de saberes contextuais (cf. Karmiloff-Smith, 1995). Noutros trabalhos (Caria, 2002a; 2002b), tratámos explicitamente este ponto considerando que todas as competências dependem de saberes contextuais e portanto dependem de relações entre conhecimento e poder, isto é, de capacidades sociais (preferimos esta designação à de competências por ter menos conotações psicologistas).

9. Pelo exposto parece-me que fica claro que o conceito de conhecimento-competência não é sinónimo de competência-skill-desempenho. Abordamos competência sempre na relação com educação-formação e nunca de modo isolado como um esquema mental (skill), capaz de automaticamente gerar condutas hábeis em contextos particulares.

conjunto com o saber comum para garantir a integração dual dos actores sociais, no quotidiano do face a face e no conjunto do sistema social. Ao segundo momento reflexivo indicado designei-o de reflexividade interactiva e também aqui utilizei o conceito de Giddens (1989) de consciência prática, dado pressupormos que o actor social desenvolve sempre algum tipo de consciência mínima sobre os processos sociais mais vastos em que se insere.<sup>10</sup>

Convirá não confundir reflexividade interactiva com o conceito de Donald Schon (1998: 237-248) de “conversação reflexiva”. Esta última organiza-se em torno de situações problemáticas onde é pressuposto existir um sistema/linguagem de apreciação/julgamento e teorias que guiam o pensamento, impedindo tratar as situações como episódicas e desconectadas. Pelo contrário, na reflexividade interactiva os actores sociais começam por tratar as situações sociais na sua estrita singularidade e portanto como episódios, não surgindo as situações-problema como dados de partida. O nosso ponto de vista é o de que só a conjugação dos dois momentos reflexivos permite chegar a uma “conversação reflexiva”.

Essa formulação das relações entre saberes e competência mobiliza, por um lado, as contribuições relativas a problemáticas antropológicas e psicológicas de inspiração sócio-cognitiva (Sahlins, 1980; Goody, 1987; 1988; Iturra, 1990a; 1990b; Karmiloff-Smith, 1995; Sun, 2002), que concebem uma dualidade e que dão ênfase preferencial aos processos reflexivos e de aprendizagem que partem do conhecimento-mente implícito, contextual, cultural-interactivo e intuitivo para o conhecimento-mente explícito, racional-positivo, analítico e declarativo.<sup>11</sup> Por outro lado, de um ponto de vista sociológico, a dualidade sócio-cognitiva enunciada tem bastantes afinidades com a forma como Margaret Archer (1988; 1995) rejeita o pressuposto funcionalista de uma harmonização automática da dualidade existente entre a integração do actor social e a integração do sistema social.<sup>12</sup> Para esta autora as questões da dualidade sócio-cultural entre agência e estrutura são vistas de um modo dinâmico, pois considera que entre os condicionamentos estruturais da acção e a reprodução/transformação do sistema social

---

10. Penso que no âmbito de uma problemática sobre os saberes essa consciência prática pode ser descrita como sendo uma transferência de saber. Sobre as origens psicológicas desse conceito e suas possíveis aplicações aos processos educativos não formais, cf. Frenay, 1996.

11. Abordagem *bottom-up*, segundo Sun (2002).

12. Ver também a crítica de Nicos Mouzelis (1991) a Giddens sobre a mesma temática.

existe um espaço de interacção sócio-cultural que medeia e dinamiza o dualismo social sistémico (Morrow e Torres, 1997: 107-111).

#### 4. Os saberes do trabalho técnico-intelectual

A aplicação deste conceito de saber ao trabalho técnico-intelectual supõe algumas delimitações e especificações para entender o que são saberes profissionais, nas suas várias dimensões e sentidos.

Convirá começar por repetir que nos referimos aos saberes desenvolvidos em contextos de trabalho que têm a característica de serem protagonizados por actores sociais que têm uma autonomia técnica nas organizações, dado desenvolverem um trabalho que se opõe ou resiste a processos de racionalização conduzidos pelo comando organizacional (Caria, 2001). Tratam-se ainda de saberes que têm uma legitimidade científica específica para as funções esperadas pelas organizações, facto que permite que sejam imediatamente reconhecidos como saberes qualificantes, ainda que o grau de legitimidade e a posição numa hierarquia profissional específica possa tornar os saberes profissionais desiguais quando se comparam diferentes grupos ocupacionais e diferentes trabalhos intelectuais.

Nesse âmbito, podemos dizer que os saberes profissionais mobilizam, reorganizam e actualizam em contexto (em síntese, recontextualizam) conhecimentos-informações abstractas de origem predominantemente científica, mas não exclusiva, geralmente referidos na bibliografia como teorias ou saberes teóricos. Esses saberes teóricos têm sido por nós desdobrados em:<sup>13</sup>

- (1) sub-saberes interpretativos e justificativos, que se exprimem através de enunciados verbais e explícitos, capazes de interpretar e/ou explicar as situações-problema a partir do conhecimento de regularidades (estatísticas, estruturais ou sistémicas) e de dar legitimidade à actividade de um grupo profissional particular, distinguindo-o dos amadores;
- (2) sub-saberes técnico-estratégicos, que se exprimem na identificação de segmentos da acção profissional que permitem opções variadas no uso de recursos, i.e., permitem identificar escolhas de caminhos alternativos por re-

---

13. A formulação que de seguida apresento aproxima-se muito da proposta apresentada sobre o mesmo tema por Barbier (1998) e também está próxima das lógicas da acção social consideradas por Dubet (1996).



ferência a valores e, portanto, competências específicas para manipular objectos, tecnologias e processos gerais.

No entanto, importará não perder de vista o modo como definimos e delimitámos o conceito de saber. Não poderemos esquecer que todo o profissional que realiza um trabalho técnico-intelectual começa por ser um prático, um actor social que usa e procura conhecimento em contexto, ainda que não se tenha que limitar a essa acção à escala local. Em consequência, poderemos dizer que todos os saberes profissionais estão ancorados em saberes práticos e contextuais.

Com base no nosso trabalho de investigação etnográfica junto a professores do ensino básico (Caria, 2000), pudemos identificar três dimensões de sentido nesses saberes contextuais e profissionais, que julgamos poderão caracterizar ao nível da reflexividade interactiva (e não da conversação reflexiva) a epistemologia prática do trabalho profissional:

- (1) o sentido procedimental dos saberes profissionais, que permite aos actores na interacção social saber introduzir pequenas modificações e adaptações nas rotinas de trabalho, tendo em vista corresponder de modo pouco consciente às expectativas sociais dos seus interlocutores legítimos, designadamente os seus pares mais experientes;
- (2) o sentido categorial-classificatório,<sup>14</sup> que permite aos actores na interacção social saber nomear e classificar fenómenos, tendo em vista saber dizer e saber falar<sup>15</sup> em colectivo sobre o que está a acontecer na interacção, sem que haja a necessidade de explicitamente negociar os significados da linguagem verbal;
- (3) o sentido narrativo-normativo dos saberes, que permite aos actores na interacção social saber fazer referência a acontecimentos passados relevantes, i.e., recriar uma memória social prática, colectiva e comum, através da identificação de tradições e de interpretações autónomas e próprias sobre o mundo social (sobre o nós e o “outro”) que os rodeia, incluindo as interpretações locais sobre os enquadramentos institucionais-normativos nas organizações em que trabalham.

---

14. Sobre a bibliografia de origem psicológica e sociológica que nos permite formular este conceito, cf. Quéré, 1994.

15. Formulada a questão nesses termos, parece-nos evidente a aproximação que existe com a Etnometodologia sociológica, cf. Fornel e outros, 2001.

Não designamos essas dimensões de saberes procedimentais, categoriais ou narrativos porque eles não são isoláveis dentro dos saberes contextuais,<sup>16</sup> i.e., os significados e conteúdos de conhecimento que estão contidos nas narrações e nas categorias de linguagem comum são indissociáveis dos significantes, dos processos e das formas de conhecimentos que estão contidos nos procedimentos, nas classificações e nas normas. Daí que, nos saberes contextuais, o conteúdo e a forma do conhecimento sejam indissociáveis, inclusive nos processos reflexivos na/da acção.

**Quadro III** — Dimensões dos saberes profissionais

Sentido contextual	Sub-saber interpretativo e justificativo	Sub-saber técnico e estratégico
<i>[como fazer? como falar?]</i>	<i>[por quê?]</i>	<i>[para quê?]</i>
Saberes sobre procedimentos, categorias de linguagem comum e narrações de acontecimentos.	Enunciados verbais ou escritos que legitimam saberes e interpretam regularidades.	Alternativas de acção com valor estratégico que exprimem competências específicas por referência a valores sociais.

É o facto de ao nível da epistemologia prática do trabalho técnico-intelectual cada um dos sentidos dos saberes contextuais não ser isolável e dissociável, que nos permite tratá-los em conjunto como correspondendo em geral a um *sentido contextual* no uso do conhecimento (Caria, 2002a: 815; 2003).

## 5. Os estilos de uso do conhecimento

Se os saberes, enquanto formas de conhecimento, se definem pelo uso na perspectiva dos actores sociais e não dos sistemas de oferta de conhecimento, teremos que nos interrogar sobre quais os tipos de uso dos saberes

16. Apenas são isoláveis por relação ao conhecimento abstracto que é recontextualizado, i.e., o sentido procedimental é isolável se associado com os sub-saberes técnico-estratégicos; o sentido categorial é isolável se articulado com os sub-saberes interpretativos; e o sentido narrativo é isolável se articulado com uma identidade capaz de relacionar conhecimento e poder (Caria, 2002a).

no trabalho técnico-intelectual. Essa dimensão de análise tem sido por nós designada de *estilos/formas de uso profissional do conhecimento* e tem sido operacionalizada a partir da seguinte questão: até que ponto as diferentes dimensões dos saberes profissionais são igualmente desenvolvidos e articulados no trabalho técnico-intelectual?

Para responder a essa pergunta, recolhemos, através dos estudos empíricos que desenvolvemos na nossa linha de investigação, dados sobre o trabalho de professores e educadores (Caria, 1999; 2000; Filipe, 2003a; 2003b); sobre o trabalho de engenheiros em associações de produtores agrícolas e florestais (Caria, 2002c; 2003; Pereira, 2003; Pereira e Cristovão, 2003) e sobre o trabalho de veterinários (Caria, 2001b), que nos permitiu chegar a uma tipologia sobre os usos/formas do conhecimento no trabalho técnico-intelectual.

**Quadro IV** — Tipologia dos estilos/formas de uso profissional do conhecimento

Sentido contextual	Sub-saberes ou sentidos interpretativo-justificativos	Sub-saberes ou sentidos técnico-estratégicos	Estilo/Forma de uso
-	-	-	Não consciência de uso de conhecimento
-	-	+	Uso tecnicista ou técnico-instrumental
-	+	+	Uso pericial clássico ou dogmático
+	-	+	Uso crítico-pragmático
++ ou +	-	-	Uso normativo ou tradicional (?)
++ ou +	+	+	Uso pericial crítico ou identitário (?)
+	+	-	Uso crítico-teórico ou crítico-retórico (?)
-	+	-	Uso ideológico ou escolar (?)

Legenda: (-): existência fraca; (+): existência forte; (++): existência muito forte.

Não irei aqui abordar em pormenor essa tipologia (quadro IV) porque ela apenas tem um valor hipotético nesta nossa fase de investigação.<sup>17</sup> Destacarei os três estilos/formas de uso do conhecimento que julgo mais validados pela bibliografia sobre a temática, e um outro que encontrei como o mais relevante na cultura profissional dos professores que investiguei:

(1) a chamada racionalidade técnico-instrumental (que podemos designar de estilo/forma técnico-instrumental) como forma de descrição do trabalho técnico-intelectual parece supor um estilo de uso do conhecimento (2ª linha do quadro IV) em que os sub-saberes técnico-estratégico são sobrevalorizados e instrumentalizados pelo poder político, facto que faz com que os saberes contextuais e o sentido interpretativo da profissão tenham pouca relevância no trabalho técnico-intelectual, transformando as opções e alternativas de acção em protocolos estandardizados de procedimento ou modelo de acção fixos, apresentando-os como as únicas formas possíveis de agir adequadamente por relação a fins quantificáveis;

(2) o chamado uso pericial (que podemos designar de estilo/forma pericial clássico) que como forma de descrição do trabalho técnico-intelectual parece supor um estilo de uso do conhecimento (3ª linha do quadro IV) em que os sub-saberes técnico-estratégicos e os interpretativo-justificativos são sobrevalorizados e em consequência pouco recontextualizados e articulados com os saberes práticos, consequência do perito manipular modelos de acção-interpretação que estão pouco atentos à singularidade das situações, aos seus aspectos relacionais e imprevisíveis, facto que faz com que seja visto pelos leigos e clientes como desenvolvendo uma actividade dogmática, implicando da parte destes uma relação de confiança-fé com o conhecimento abstracto e seus profissionais;

(3) a chamada profissionalidade reflexiva (que podemos designar de estilo/forma pericial crítico), que como forma de descrição do trabalho técnico-intelectual supõe um estilo de uso do conhecimento (6ª linha do quadro IV), que supera totalmente as limitações da racionalidade técnico-instrumental, aceitando-se que o trabalho técnico possa invadir as áreas decisórias e políticas das organizações e que o uso da ciência na sociedade não é apenas uma mera aplicação de princípios e regras gerais, dado implicar um conhecimento experiencial ou uma arte que estão atentas às particularidades dos contextos, às incertezas dos sistemas e às configurações singulares das situações-problema;

(4) por fim, e já no que se refere ao nosso trabalho de investigação com professores, o que designámos como estilo/forma de uso crítico-pragmático

---

17. Para conhecer as nossas hipóteses com mais pormenor, ver Caria, 2002a: 817-823.

(4ª linha do quadro IV) do saber no qual os sub-saberes interpretativos são desvalorizados em favor da capacidade dos actores sociais associarem à prática uma grande procura de inovação social inspirada em valores sociais críticos da realidade existente, embora sem capacidade para interpretar os resultados que se vão obtendo e reagir face a eles.<sup>18</sup>

Para uma adequada interpretação do quadro IV, será importante assinalar, relativamente à 1ª linha do quadro, que quando falamos de uso do conhecimento e do conceito de saber estamos a desenvolver uma problemática teórica que tem como pressuposto algum nível de consciência dos actores sociais sobre o conhecimento que utilizam, resultante directamente dos processos de interacção social. Neste caso, a indicação de uma força fraca (sinal -) no uso de todos os sentidos do conhecimento tem tradução no facto de os actores sociais não terem qualquer tipo de consciência sobre o conhecimento em uso. Esse ponto de vista tem como pressuposto teórico que a prática social tem várias modalidades de regulação (Caria, 2002d): o *habitus* (prática social sem consciência, pré-reflexiva), a interacção social (prática-acção social) em que se pressupõe a consciência prática dos actores sociais, e a instituição-campo (conduta social-posição no campo e tomada de posição no campo) em que se pressupõe a consciência discursiva dos actores sociais e o domínio simbólico da prática.<sup>19</sup>

Regressando ao problema teórico da dualidade sócio-cognitiva e sócio-cultural que atrás referi, será importante também assinalar que quando o sentido contextual do conhecimento é fraco, a interacção social deixa de conseguir mediar e dinamizar a dualidade estrutura/agência, facto que faz com que o profissional reproduza o conhecimento apenas através dos sistemas institucionais de oferta e aquisição hegemónicos, não reconhecendo na interacção social qualquer tipo de autonomia simbólica ou técnica e em consequência não desenvolvendo os saberes que possam estar

---

18. Traduz-se numa fraca reflexividade a posteriori sobre os processos de interacção, consequência da não existência de uma linguagem profissional específica suficientemente precisa e rigorosa para dar conta dos efeitos das regularidades na acção social. Nos termos de Schon (1998: 241), trata-se da falta de um sistema de apreciação/avaliação na reflexão profissional.

19. No mesmo sentido parece ir a reflexão teórico-emprática de Bernard Lahire, no seu livro *L'homme pluriel* (Lahire, 1998), quando enfatiza a importância da ocasião e do acontecimento presente como determinante para a prática (e não tanto o passado) e dos usos da linguagem e da escrita como instrumentos de objectivação da subjectividade (não circunscrevendo o conhecimento da prática apenas ao *habitus*).

implícitos na sua epistemologia prática ou incorporados no seu *habitus* profissional.

## Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J. (1998). Os lugares da Educação. In Olga Simson, Margareth Park & Renata Fernandes (orgs.). *Educação não-formal: cenários de criação* (pp. 29-38). Campinas, Editora Unicamp.
- AFONSO, Almerindo J. (1999). Sociologia da Educação não escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In António Esteves & Stephen Stoer (orgs.). *A Sociologia na Escola — professores, educação e desenvolvimento* (pp. 79-96). Porto: Afrontamento.
- ARCHER, Margaret (1998). *Culture and agency: the place of culture in the social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARCHER, Margaret (1995). *Realist social theorie. The morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARBIER, Jean-Marie (ed.) (1998). *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony & LASH, Scott (2000). *Modernização reflexiva*. Oeiras: Celta.
- BELLIER, Sandra (2003). A competência. In Carré & Caspar (orgs.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 241-262). Lisboa, Instituto Piaget.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana (ed.) (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BOUFFARTIGUE, Paul (1994). *De l'Ecole au monde du travail*. Paris, L'Harmatan.
- BOUFFARTIGUE, Paul (ed.) (2001). *Cadres: la grande rupture*. Paris, La Découverte.
- CARIA, Telmo H. (1999). A racionalização da cultura profissional dos professores — uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, v. XII (1), 205-242.
- CARIA, Telmo H. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores — o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia [versão actualizada e revista da tese de doutoramento defendida em 1997].
- CARIA, Telmo H. (2001a). A Universidade e a recontextualização profissional do conhecimento abstracto — hipóteses de investigação e acção política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 71-85.

- CARIA, Telmo H. (2001b). *Notas sobre a relação profissões e uso da ciência: os casos dos médicos veterinários e do animador-técnico do desenvolvimento local*. Vila Real. IV seminário ASPTI, documento de trabalho aspti 15 (mimeo.).
- CARIA, Telmo H. (2002a). O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, 164, 805-831.
- CARIA, Telmo H. (2002b). Dos dualismos de sentido aos usos sociais das teorias educativas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, 149-169 [Comentário crítico ao artigo de Rui Gomes (2001), publicado no 16 da mesma revista].
- CARIA, Telmo H. (2002c). *Formação e trabalho técnico-intelectual no associativismo florestal: análise de entrevistas com Engenheiros Florestais em Associações Florestais a Norte do Douro de Portugal*. Porto, documento de trabalho REPROFOR, 5 (mimeo.).
- CARIA, Telmo H. (2000d). Da estrutura prática à conjuntura interactiva: relendo o esboço de uma teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, 135-143.
- CARIA, Telmo H. (2003a). Da sociologia da educação à análise sócio-cognitiva dos grupos profissionais — um itinerário de reflexões entre educação, trabalho e ciência. Texto para discussão apresentado no *Seminário de Investigação em Sociologia da Educação*. Aveiro, Associação Portuguesa de Sociologia.
- CARIA, Telmo H. (2003b). As classificações “indígenas” sobre o trabalho técnico-intelectual: o caso de jovens engenheiros florestais no contexto de trabalho de associações florestais no norte de Portugal. Comunicação apresentada no *III seminário de investigação do DES-UTAD*, Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (mimeo.).
- CARIA, Telmo H. & VALE, Ana Paula (1997). O uso racionalizado da cultura. O caso da relação entre a consciência metafonológica e a aquisição da leitura. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 45-72.
- CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber — elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- COELHO, Eduardo Prado (2000). A desconstrução como movimento. In *Tendências da cultura contemporânea — Revista de Comunicação e Linguagens*, 28, 101-126.
- CORREIA, José A. (1997a). *Análise crítica das teorias em educação*. Porto: Afrontamento.
- CORREIA, José A. (1997b). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In Rui Canário (org.). *Formação e situação de trabalho* (pp. 13-41). Porto: Porto Editora,.
- COUTURIER, Yves (2002). Les réflexivités de l’oeuvre théorique de Bourdieu: entre méthode et théorie de la pratique. *Espirit Critique — Revue électronique de sociologie*, IV, 3.

- DUBAR, Claude (1991). *La socialisation — construction des identités sociales e professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUBAR, Claude (1998). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação e Sociedade*, XIX, 64.
- DUBET, François (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FILIFE, José (2003a). *Narrativas de Educadores em Centros de Atividades Ocupacionais*. Porto, VI seminário ASPTI, documento de trabalho aspti, 22 (mimeo.).
- FILIFE, José (2003b). Reflexividade interactiva e reflexividade institucional no desenvolvimento profissional de educadores e professores de educação especial. Comunicação apresentada no painel sobre “Os saberes do trabalho técnico-intelectual nas relações educação, trabalho e ciência”, na *Midterm Conference Europe 2003, RC 04*. Lisboa: International Sociological Association, 2003b (mimeo.).
- FORNEL, Michel de, OGIEN, Albert & QUÉRÉ, Louis (2001). *L’ethno-méthodologie*. Paris: La Découverte.
- FREIDSON, Eliot (1994a). *Professionalism Reborne*. Cambridge. Polity Press.
- FREIDSON, Eliot (1994b). Why art cannot be a profession. In [http://itsa.ucsf.edu/~eliotf/Why\\_Art\\_Cannot\\_be\\_a\\_Profes.html](http://itsa.ucsf.edu/~eliotf/Why_Art_Cannot_be_a_Profes.html).
- FREIDSON, Eliot (1994c). *Method and Substance in the comparative study of professions*. In [http://itsa.ucsf.edu/~eliotf/Method\\_and\\_Substance\\_in\\_Co.html](http://itsa.ucsf.edu/~eliotf/Method_and_Substance_in_Co.html).
- FRENAY, Mariane (1996). Le transfert des apprentissages. In Étienne Bourgeois (org.). *L’adulte en formation* (pp. 37-58). Bruxelas: Département de Boeck Université.
- GIDDENS, Anthony (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, Anthony (1992). *As consequências da modernização*. Oeiras: Celta.
- GOODY, Jack (1987). *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa: Edições 70.
- GOODY, Jack (1988). *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- GOMES, Rui (2002b). Tecnologias e discursos da autonomia: a regularidade a várias vozes. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, 170-207 [Réplica a comentário crítico de Telmo Caria no mesmo número da revista].
- ITURRA, Raúl (1990a). *Fugirás à Escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raúl (1990b). *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1995). *Beyond modularity. A development perspective on cognitive science*. Massachusetts, London: The MIT Press.
- LAHIRE, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires — sociologie de L’échec scolaire á l’école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.



- LAHIRE, Bernard (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- LAVE, Jean (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- LAVE, Jean & CHAIKLIN, Seth (1993). *Understanding Practice*. Cambridge University Press.
- MORROW, Raymond A. & TORRES, Carlos A. (1997). *Teoria social e educação*. Porto: Afrontamento.
- MOUZELIS, Nicos (1991). *Back to sociological theory. The construction of social orders*. Londres: Macmillan.
- PEREIRA, Fernando (2003). O caso dos saberes dos técnicos superiores agrários das associações e cooperativas agrárias de Trás-os-Montes e Alto Douro. Comunicação apresentada no painel "Os saberes do trabalho técnico-intelectual nas relações educação, trabalho e ciência" na *Midterm Conference Europe2003, RC 04*. Lisboa: International Sociological Association (mimeo.).
- PEREIRA, Fernando & CRISTÓVÃO, Artur (2003). New Perspectives for Agricultural Development in Trás-os-Montes, Portugal. *Extension Advisors in Farmer Organization. AIAEE 19th Annual Conference, Raleigh, North Carolina*.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA.
- QUÉRÉ, Louis (ed.) (1994). *L'enquête sur les catégories — de Durkheim a Sacks*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- SCHON, Donald (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SILVA, Augusto Santos (1994). *Tempos cruzados — um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto: Afrontamento.
- SUN, Ron (2002). *Duality of mind. A bottom up approach toward cognition*. London/Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SAHLINS, Marshall (1980). *Au coeur des sociétés — raison utilitaire et raison culturelle*. Paris: Gallimard.
- TERSSAC, Gilbert de (1998). Savoir, compétences et travail. In Jean-Marie Barbier (org.). *Savoir théorique et savoirs d'action* (pp. 223-248). Paris: PUF.
- TOCHON, François-Victor (1998). Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In Jean-Marie Barbier (org.). *Savoir théorique et savoirs d'action* (pp. 249-274). Paris: PUF.
- VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan & ROSCH, Eleanor (2003). *A mente incorporada — ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed.

### Parte III

## Percursos e debates da sociologia da educação



## Capítulo 8

### A Sociologia da Educação em Portugal. Elementos para a configuração do “estado da arte”

*Almerindo Janela Afonso*

Não pretendendo apresentar uma síntese ampla e exaustiva do *campo científico* onde este texto se inscreve; procuro, mais modestamente, fazer uma breve incursão às fronteiras temáticas abertas pela sociologia da educação em Portugal, tomando como referência simultânea trabalhos publicados (ou, excepcionalmente, que tenham sido apresentados em contexto académico para provas de mestrado ou doutoramento) e que tenham sido referenciados ou que se auto-referenciem ao *campo sociológico*, tendo sempre como objecto de análise e investigação a Educação (escolar e não-escolar). Revisitando sínteses publicadas anteriormente (Stoer, 1992; Stoer & Afonso, 1999; Afonso, 2001a), trata-se, essencialmente, de apresentar um outro ensaio sobre o “estado da arte” em sociologia da educação onde, naturalmente, se procuram convocar e considerar novas aproximações, informações e dados recentes, dando assim continuidade a um trabalho (sempre provisório) voltado para a configuração de um campo científico cada vez mais aberto a contributos teórico-conceptuais e metodológicos plurais e diversificados.

Na ausência de critérios de escolha objectivos e estabilizáveis relativamente aos trabalhos existentes, e na presença de um *campo* muito

heterogéneo que é atravessado por descontinuidades de diferentes matices, subsiste a minha responsabilidade nas “escolhas” (que, afinal, se traduzem objectivamente em inclusões e exclusões), mais ou menos justificáveis consoante os receptores, mas, em qualquer dos casos, sempre decorrentes da impossibilidade de tudo incorporar, sabendo, por exemplo, que mesmo a qualidade de alguns autores impõe restrições, eventualmente *arbitrárias*, mas necessárias, devidas até, por vezes, à amplitude da pesquisa e reflexão publicadas. Certamente que algumas ausências foram também derivadas do desconhecimento não voluntário de trabalhos realizados, ainda que publicados, mas, por motivos vários, pouco conhecidos; e, por último, outras escolhas e ausências, não necessariamente mais justificáveis do que as anteriores, foram condicionadas pelas características do contexto de recepção imediato a que se destinava este trabalho de síntese, ou seja, o Seminário Internacional organizado em Portugal, com a colaboração da Universidade Lusófona, pela secção de Sociologia da Educação da Associação Internacional de Sociologia (*Midterm Conference Europe 2003 — International Sociological Association (ISA), Research Committee on Sociology of Education*. Lisboa, 20 de setembro de 2003). Neste contexto, como se compreenderá, não fazia muito sentido deixar de lado, por exemplo, a referência a algumas linhas relativas à génese e evolução do campo disciplinar em análise (as quais, por si só, justificam, por comparação com sínteses análogas anteriores, algumas repetições de obras e autores), embora, também neste aspecto, se tenha procurado trazer novas informações. Em qualquer dos casos, as opções tomadas foram também justificadas pela preocupação conjuntural de atender a expectativas de colegas e investigadores, sobretudo estrangeiros, que não possuíam qualquer informação prévia sobre o teor dessa intervenção, mas que, ao se inscreverem no Seminário, estavam certamente interessados em conhecer alguns indicadores do campo da sociologia da educação em Portugal.

## A sociologia da educação em Portugal: tempos e (des)continuidades

A *sociologia da educação* em Portugal tem ainda uma escassa tradição como disciplina académica. Tal como aconteceu, em sentido mais amplo, com a *sociologia*,<sup>1</sup> o seu desenvolvimento deu-se sobretudo a partir de me-

---

1. Para um excelente trabalho de análise sobre a génese e evolução da sociologia em Portugal, ver José Madureira Pinto (1997).

dos dos anos 70, na fase posterior à revolução democrática de abril de 1974. Isso não significa, no entanto, que não faça sentido falar de um percurso já anteriormente iniciado — percurso esse, aliás, muito bem caracterizado e documentado na primeira análise publicada sobre a evolução deste campo por Stephen Stoer (1992). Nesta mesma linha, outros contributos posteriores, como o de Guilherme R. Silva, mostram igualmente que, recuando às primeiras décadas do século XX, é possível, entre outros aspectos, encontrar marcas consistentes das influências dos trabalhos de Auguste Comte e de Émile Durkheim em importantes autores portugueses. Nesse sentido, por exemplo, Adolfo Lima, um dos mais eminentes pedagogos portugueses desse período, chegou mesmo a publicar, em 1924, um número temático da revista *Educação Social*, de que era também director, subordinado precisamente ao tema *A Sociologia na Educação*. Neste número especial da revista, Adolfo Lima apresenta a obra de Durkheim e reitera a importância da sociologia na formação dos educadores e professores. Até ao momento da prisão desse pedagogo, já em contexto de repressão política e antidemocrática do Estado Novo, pode mesmo considerar-se que a revista “Educação Social estava a liderar um processo de construção de uma sociologia da educação e que esse processo foi interrompido para ser retomado somente décadas mais tarde num outro contexto sócio-político” (cf. G. R. Silva, 2000).<sup>2</sup>

A longa travessia do *Estado Novo* português como regime *autoritário* (1926-1974) — a qual foi extremamente desfavorável à generalidade das ciências sociais e humanas, sobretudo as que assumiam um carácter mais problematizador e crítico — impediu, pelas mesmas razões, o desenvolvimento da sociologia (e, portanto, também da sociologia da educação e de outras sociologias especializadas) até, pelo menos, ao momento em que começaram a notar-se os primeiros e frágeis sinais de abertura política, já em finais da década de 1960, início da década de 1970. Há, no entanto, um relativo consenso entre os autores, sobretudo os que têm procurado dar algum contributo para a história da sociologia da educação em Portugal, relativamente ao facto de ser a década de 1960 o momento em que se nota uma viragem significativa em termos da produção sociológica. Nesse período, dá-se ênfase aos estudos sobre a universidade e desenvolve-se uma

---

2. A este mesmo propósito, António Joaquim Esteves, num ensaio que procura igualmente sistematizar alguns traços do pensamento de um outro precursor do pensamento sociológico e educacional português, mostra como é interessante “Ler alguns textos de António Sérgio (1883-1969) com o intuito de extrair algumas notas de sociologia da educação” (cf. Esteves, 1998, p. 53).

significativa discussão em torno da contribuição dessa instituição para o processo de modernização da sociedade portuguesa (cf. Stoer, 1992). Paralelamente à reflexão sobre o papel da universidade, que irá ser um dos principais objectos de estudo do então *Gabinete de Investigações Sociais* sob a liderança de Sedas Nunes (um dos mais conhecidos impulsionadores da sociologia portuguesa), começam também a surgir outros interesses de pesquisa por parte de diferentes autores, incidindo nomeadamente sobre o ensino secundário e o insucesso escolar — interesses esses que, ao longo dos anos 70, irão contribuir para dar alguma visibilidade, por exemplo, aos efeitos de alguns percursos duais e socialmente discriminatórios de escolarização da juventude portuguesa.

A esse propósito, no âmbito das actividades do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian (1965) — que incluía já, nos seus objectivos e na sua orgânica, um “Serviço de Sociologia da Educação e de Estatística Aplicada à Educação” —, são promovidos uma série de estudos e conferências, não deixando de ser significativa a vinda a Portugal, em meados da década de 1960, da socióloga da educação Viviane Isambert-Jamati, com o objectivo de orientar um seminário sugestivamente intitulado “Educação dos jovens e mudança social”.<sup>3</sup> Trata-se, aliás, de uma autora que, alguns anos mais tarde, teria um dos seus textos incluídos numa das raras colectâneas de sociologia da educação publicadas até hoje em Portugal (cf. Grácio, Miranda & Stoer, orgs., 1982; Grácio & Stoer, orgs., 1982) — colectâneas que, embora contendo apenas contribuições de autores estrangeiros, passaram a servir de referência (como, aliás, outra

---

3. Para além de algumas escassas indicações contidas na apresentação do *dossier* que organizei em 1991 sobre sociologia da educação em Portugal para a revista *O Professor* (n. 22, pp. 21-62), considero aqui outras informações sobre o Centro de Investigação Pedagógica, da Fundação Calouste Gulbenkian, que foram muito oportunamente lembradas pela professora e historiadora Áurea Adão, a qual, amavelmente, me disponibilizou, posteriormente, outro material importante sobre a actividade do CIP e, especificamente, algumas referências a relatórios onde se alude a conferências de especialistas estrangeiros convidados e, entre outros, a trabalhos de “investigação sociológica” realizados. Num desses relatórios refere-se, por exemplo, que “Entre 10 e 14 de Maio de 1965 realizaram-se no auditório da Fundação e no CIP, uma série de conferências e um seminário a cargo de Viviane Isambert-Jamati, do C. N. R. S. (de Paris) a propósito do tema *Éducation des jeunes et changement social*. O Seminário obedeceu ao seguinte programa: *L'éducation des jeune enfants, anthropologie e sociologie; enseignement du second degré et classe social; enseignement et emploi; les universités, les étudiants*”. Nessa ocasião, são particularmente interessantes os registos dos debates das conferências e, em especial, o diálogo entre Sedas Nunes e Isambert-Jamati (cf. Centro de Investigação Pedagógica, 1965).

colectânea organizada por Filomena Mónica, 1981) para todos aqueles que, a partir daí, se aproximaram desse campo disciplinar, quer em termos de docência, quer em termos de investigação. A propósito daquela primeira iniciativa editorial colectiva, pode ler-se na introdução ao primeiro volume: “Os pontos de vista dos autores que seleccionámos fornecem um conjunto de quadros teóricos que possibilitam a ruptura com o *sensu comum* em matéria de escola e educação: se puderem contribuir para uma investigação sobre a realidade nacional que ponha em primeiro plano os interesses populares em matéria de educação e cultura, consideramos que se terá conseguido o objectivo que presidiu à organização da presente antologia” (Grácio, Miranda & Stoer, 1982: 10-11). No momento em que surgem essas colectâneas, e estando nós já a alguns anos de distância do *período revolucionário* pós-25 de Abril (ocorrido entre 1974 e 1976) — e, portanto, caminhando aceleradamente para a *normalização* política, social e económica da vida portuguesa, ou seja, para uma aproximação aos padrões europeus de uma sociedade capitalista demo-liberal, que haveria de consolidar-se a partir de 1986 com a adesão do país à então Comunidade Económica Europeia —, não deixará de surpreender a observação dos autores atrás citados quando afirmam, em plena década de 1980, que ainda predominavam em Portugal os “estudos de carácter histórico” e que, por esse facto, se tornava urgente “contribuir para fomentar a necessária investigação sociológica sobre a realidade portuguesa em matéria de educação e cultura” (Grácio, Miranda & Stoer, 1982: 9). A surpresa resultará, talvez, de se poder pensar que a sociologia, tendo sido preterida e cerceada na época do *regime autoritário* do Estado Novo (1926-1974), teria acabado por despontar em força logo após a instauração da democracia com a *Revolução dos Cravos* — porém, pelo menos no caso da sociologia da educação, isso só veio a acontecer de forma lenta e gradual, alguns anos depois de abril de 1974. Compreende-se, por isso, que houvesse a necessidade de começar por dar prioridade a um olhar mais diacrónico (por ser, sem dúvida, urgente e necessário conhecer melhor a nossa história educacional recente), evitando, também, desta forma, os dilemas do investigador que se confronta com importantes problemas metodológicos quando pretende fazer uma *sociologia a quente* (ou seja, sem o necessário recuo em relação aos acontecimentos) — dilemas que são mais acentuados sobretudo em conjunturas de profundas e rápidas mutações sociais, e num clima politicamente instável e atravessado por importantes tensões ideológicas, como o que se viveu a seguir à *revolução democrática*. No entanto, mesmo tendo em conta que alguns trabalhos importantes desse período se situaram justamente na fronteira entre a história e a sociolo-



gia — como é o caso da obra *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar* (Mónica, 1978), considerada, aliás, uma referência precursora nos estudos de sociologia da educação —, mesmo assim faz sentido afirmar que foi a necessidade de um olhar sociológico mais sincrónico e voltado para a descoberta das *realidades portuguesas* que veio impulsionar, ao longo da década seguinte, uma parte importante daquilo que foi escrito no âmbito deste campo disciplinar em análise.

### **A sociologia da educação na década de 1980: a descoberta tardia das realidades portuguesas**

Estando quase tudo por investigar no início da década de 1980, a sociologia da educação vai constituir-se, a partir daí, tendo sobretudo como base os contributos de docentes e investigadores universitários que, em função de interesses mais individuais do que resultantes de compromissos com projectos colectivos, vão elegendo no interior desse *campo* uma crescente pluralidade de objectos de pesquisa e de reflexão. Alguns desses trabalhos têm um carácter predominantemente teórico, valorizando sobretudo a revisão e recontextualização críticas da literatura estrangeira disponível; outros, pelo contrário, já começam a alicerçar-se em resultados concretos de alguma investigação empírica e metodologicamente orientada. Uns circunscrevem-se predominantemente ao espaço pedagógico da escola e da sala de aula, outros, ao contrário, são de natureza mais macro-sociológica, procurando, neste caso, compreender o papel do Estado na configuração das práticas e políticas de educação.

Todavia, não se observa ainda, com suficiente frequência e consistência, um esforço de explicitação de quadros paradigmáticos ou teórico-conceptuais, ainda que não seja difícil perceber algumas influências de perspectivas neo-marxistas, weberianas, durkheimianas e interaccionistas. Nesta década de 1980, como observou Stephen Stoer, a relevância da Escola de Frankfurt e de autores como Jürgen Habermas e Claus Offe era ainda muito ténue, acontecendo algo semelhante relativamente ao estruturo-funcionalismo e à sociologia fenomenológica e, sobretudo, à designada *nova sociologia da educação* (cf. Stoer, 1992: 38-39).

Paralelamente ao desenvolvimentos de trabalhos de natureza mais teórico-conceptual e empírica, deve ser lembrada, como uma das boas iniciativas do final dos anos 80, o *I Congresso Português de Sociologia*, onde a

sociologia da educação marcou já alguma presença através de comunicações de autores como Jorge Arroiteia (“sistema de ensino e mobilidade social”), Ana Benavente (“contributos para uma sociologia do sucesso escolar”), Telmo Caria (“classes populares perante o fim da escolaridade obrigatória”), Sérgio Grácio (“crise juvenil e invenção da juventude” e Maria Manuel Vieira (“práticas de educação feminina das classes superiores”) (cf. AAVV, 1990, v. 1, pp. 67-126). Pouco tempo depois, ocorreu também a realização da *I Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, a qual procurou criar um espaço de diálogo entre autores portugueses e estrangeiros a trabalhar neste campo. Realizada na Escola Superior de Educação de Faro, entre 5 e 9 de abril de 1988, a conferência teve como tema principal “A Sociologia da Educação na Formação de Professores”, tendo estado presentes autores estrangeiros como Henry Giroux, Peter McLaren, Len Barton, Geoff Whitty, Christer Fritzell e Suzanne Mollo-Bouvier, bem como autores portugueses como Ana Benavente, Ana Maria Morais, Rui Canário, Conceição Alves Pinto, José Manuel Resende, Cristina Rocha, entre muitos outros.<sup>4</sup>

---

4. Como principal impulsionador desta conferência, e na qualidade de representante da comissão organizadora, João Viegas Fernandes assinala na altura: “[...] esta iniciativa é um acontecimento histórico num ciclo de afirmação pública da sociologia em Portugal. Após a realização do 1º Congresso Português de Sociologia, no passado mês de Janeiro, é agora a vez de os(as) estudiosos(as) de Sociologia da Educação se encontrarem a nível nacional com colegas da comunidade científica internacional, para uma troca de ideias, de resultados de investigação e de processos de intervenção no sistema escolar” (V. Fernandes, 1988). Quem cotejar as Actas da I e da II Conferência Internacional de Sociologia da Educação (esta realizada em 1993), perceberá que, para além de novas e significativas presenças de autores estrangeiros (alguns dos quais brasileiros), há também um crescimento muito significativo de comunicações de autores portugueses referentes a temáticas agrupadas em torno do Estado e políticas educativas; educação, movimentos sociais e universos culturais; escola e desenvolvimento; organização e gestão escolares; currículo, saberes, práticas e interacções; professores e mudanças sociais, entre outras (cf., AAVV, 1996). Também no que diz respeito ao II Congresso Português de Sociologia, realizado entre 5 e 7 de fevereiro de 1992, a presença de objectos referenciados à sociologia da educação e formação e às políticas educativas, é crescente e bastante significativa (cf. AAVV, 1993). Nos congressos de sociologia subsequentes, a educação e as políticas educativas estarão sempre presentes, bem como em outros congressos e seminários organizados por diversas entidades e instituições. No entanto, no mais recente V Congresso Português de Sociologia, realizado em Braga em maio de 2004, apesar de haver um número elevado de comunicações da área de educação submetidas quer ao atelier educação e aprendizagens, quer a outros ateliers, a afirmação da sociologia da educação portuguesa, do meu ponto de vista, não saiu reforçada. Salvo uma ou outra boa excepção, alicerçada na convocação de quadros teórico-conceptuais consolidados ou sustentada em investigação empírica consistente e recente, muitas das comunicações em educação traduziram-se em abordagens pouco inovadoras face à evolução teórica e metodológica da sociologia da educação contemporânea.

Ainda durante a década de 1980, com a assunção e expansão da formação de professores como eixo de desenvolvimento estratégico das *universidades novas* e das *escolas superiores de educação*, as *ciências da educação*, em geral, e a sociologia da educação, em particular, vão continuar a revelar um interesse crescente por uma ampla pluralidade de objectos e temas de investigação. Uns constituem-se em torno da análise da relação da escola com a sociedade, outros privilegiam as políticas educativas e o papel do Estado; alguns incidem no insucesso escolar como fenómeno recorrente em vários níveis do sistema de ensino, outros dão visibilidade à problemática do profissionalismo e do sindicalismo docentes; alguns outros incidem no papel da sociologia na formação de professores ou tentam chamar a atenção para questões mais microsociológicas como a *interacção selectiva*, outros discutem ainda a génese escolar de comportamentos divergentes e algumas formas de controlo social na sala de aula.

Para além de um pólo constituído por alguns investigadores e docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, ou outros investigadores dispersos, a *Área de Análise Social da Educação* (inicialmente *Área de Macro-Educação*) da então Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação, da Universidade do Minho, era já nessa altura, com alguma antecedência no contexto universitário português, um dos núcleos importantes de desenvolvimento da sociologia da educação (cf. Pires, Formosinho & Fernandes, 1991; Pires, 2000)<sup>5</sup>.

Enquanto muitos dos trabalhos até agora referenciados constituem contribuições pontuais ou que apenas tiveram uma escassa continuidade, há outros que, ao contrário, deram origem a linhas de investigação coerentes e duradouras, algumas das quais se mantêm até hoje. Para além do mérito de introduzir no contexto educacional português os contributos específicos de Basil Bernstein (Domingos et al., 1986), a equipa coordenada por Ana Maria Morais, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, é um exemplo raro de continuidade produtiva numa linha de investigação que tem dado importantes contribuições teóricas e empíricas para a consolidação do campo da sociologia da educação em Portugal (Morais et al., 2000). No interior desse mesmo campo da sociologia da educação, e

---

5. Uma parte da herança de leccionação e de investigação destas áreas disciplinares teve continuidade no actual Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional, do Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho, sob a direcção de Licínio C. Lima.

pelo menos desde o início dos anos 80, outras linhas de investigação têm tido entre nós uma continuidade crescente, quer a partir de iniciativas de carácter mais individual, quer a partir de projectos colectivos localizados em diferentes departamentos universitários. Refiro-me, por exemplo, à investigação feita relativamente às políticas públicas de educação em Portugal, e que se pode genericamente traduzir como constitutiva (ou com contributos constituíveis) de uma sociologia das políticas educativas.

### **A sociologia da educação enquanto sociologia das políticas educativas**

Os trabalhos de Stephen R. Stoer, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, quer a nível individual, quer, sobretudo, resultantes da realização de projectos com parcerias várias, constituem também um contributo assinalável e de longa duração, frequentemente em torno da pesquisa e reflexão sobre problemas novos (ou menos discutidos entre nós) situados no campo da sociologia das políticas educativas — inicialmente, sobre o papel do Estado nacional em contexto de mudança social (cf. Stoer, 1982; 1986); mais tarde, sobre o papel da educação básica e das suas relações com o trabalho em contexto semiperiférico (cf. Stoer & Araújo, 1992); logo depois, dando continuidade à reflexão sobre a construção da *escola democrática* (cf. Stoer, 1994a; 1994b); mais recentemente, fazendo a crítica a diferentes concepções de política educativa e inter/multiculturalismo (cf. Stoer & Cortesão, 1999; Stoer, 2001), ou, ainda, analisando os movimentos de transnacionalização e europeização da educação (cf. Magalhães & Stoer, 2003).

A esse propósito, e tendo apenas como referência teses de doutoramento, não pode deixar de ser referida, desse mesmo autor, a obra precursora *Educação e Mudança Social em Portugal* (Stoer, 1986) e, posteriormente, de outros autores, entre outras, as obras *Ensinos Técnicos e Política em Portugal, 1910-1990* (S. Grácio, 1998); *Políticas Educativas e Avaliação Educacional* (Afonso, 1998); *Legitimação e Contingência na Escola Secundária Portuguesa* (R. Gomes, 2000); *A Construção Política da Educação* (Teodoro, 2001); *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal* (Seixas, 2003); *Escola-Família, uma Relação Armadilhada* (P. Silva, 2003); *Políticas Educativas Nacionais e Globalização* (Antunes, 2003); *A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento*

e *Educação numa Época de Transição* (Magalhães, 2004).<sup>6</sup> Sendo verdade que essas e outras teses beneficiaram (e ainda bem) de muitas outras sinergias disciplinares, gostaria de referir, como exemplo de interfaces: i) entre a sociologia da educação, a antropologia e a formação de professores, a tese *Educação Intercultural, Utopia ou Realidade?* (Peres, 1999); ii) entre a antropologia social, a história e sociologia da educação, a tese *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade* (R. Vieira, 1999); iii) entre a história da educação e a sociologia da educação, a tese *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século (1870-1933)* (Araújo, 2000); iv) entre a sociologia das organizações educativas e a sociologia das políticas educativas, a tese *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização* (Estêvão, 1998), e, mais recentemente, as teses *Decentralisation, School Autonomy and the State in England and Portugal, 1986-1996* (Marques Cardoso, 2001) e *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa* (Sá, 2003), ou, ainda, a partir de olhares disciplinares cruzados, sobretudo entre as políticas educativas e as dinâmicas locais e comunitárias, a tese *O Estudo do "Local" em Educação* (F. I. Ferreira, 2003).

O interesse pela análise das políticas educativas por parte dos sociólogos da educação portugueses, verificado sobretudo a partir de finais da década de 1980, mostra uma certa coincidência temporal com o momento em que o interesse por essa mesma área se começa a notar em outros países. Por exemplo, na Inglaterra e em outros países anglo-saxónicos, os investigadores em educação (com uma ou outra exceção como a que se refere aos trabalhos de Roger Dale) apenas redescobriram a importância dos estudos das políticas (*policy studies*) já pelo final dos anos 80.<sup>7</sup> Como refere S. Ball, nas duas décadas precedentes (anos 60 e 70), a atenção da investigação educacional ou foi direccionada para a escola e a sala de aula, privilegiando as perspectivas interaccionistas, ou focalizou a economia, predominando neste caso as perspectivas estruturalistas e neomarxistas (cf. Ball, 1994). Tendo como principal motivação a análise das reformas educativas,

---

6. Também no que diz respeito a dissertações de mestrado publicadas, podem ser referenciadas à sociologia das políticas educativas, entre outras, as seguintes obras: *Política Educativa como Tecnologia Social* (Grácio, 1986); *Política Educativa em Portugal* (Teodoro, 1994); *Políticas Educativas para Portugal, anos 80-90* (Antunes, 1998); *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal, 1977-1997* (Vilarinho, 2000a).

7. Para outra realidade, mas em consonância com esta mesma conclusão, escreve também Xavier Bonal: "[...] la sociología de la política educativa se confirma en los años noventa como un campo específico de análisis de la sociología de la educación" (Bonal, 1998, p. 187).

nomeadamente as reformas realizadas na Inglaterra pelos Conservadores que estiveram no poder na década de 1980, muitos sociólogos da educação reactualizaram a partir dessa última data os seus objectos tradicionais de investigação,<sup>8</sup> ao mesmo tempo em que contornaram ou redefiniram estrategicamente o seu estatuto académico numa conjuntura política que, embora sendo desafiadora para a “imaginação sociológica face à adversidade” (Barton & Whitty, 1988), não deixará de revelar-se muito desfavorável à expansão da própria sociologia da educação nos departamentos universitários e escolas de formação de professores — situação esta, aliás, que, com algumas especificidades, começamos hoje (nos primeiros anos do novo milénio) a sentir fortemente em Portugal.

Não sendo de modo algum despidendo o impacto (ainda ambíguo mas persistente) das orientações europeias em termos de políticas educativas, sobretudo para o ensino superior, trata-se, no fundo, de constatar que, também entre nós, certos padrões de produção científica e pedagógica e de intervenção social e política mais problematizadores e críticos, que sejam referenciados ou se referenciem a certas áreas de conhecimento (como a Educação, em geral, ou a própria sociologia da educação, em particular), não apenas têm vindo a ser neutralizados, na sua visibilidade social, por interposição das ideologias neoconservadora e neoliberal dominantes como, de algum modo, têm também perdido algum vigor endógeno, atribuível, entre outras razões, às próprias estratégias adoptadas e à incapacidade de legitimação colectiva — contrastando essa situação com o que aconteceu de meados dos anos 80 a meados dos anos 90, quando alguns autores ou grupos de trabalho e de investigação em Educação tiveram, genericamente, um papel (talvez até demasiado) central no próprio condicionamento da agenda relativa à chamada reforma educativa.<sup>9</sup>

---

8. Como refere Stewart Ranson, “Researchers could investigate theoretical perspectives and explore a variety of methodological approaches to empirical work and data analysis. This opportunity has been seized and now, in the mid 1990s a vast literature exists on the impact of the Education Reform Act agenda on education” (Ranson, 1995, p. 427).

9. Numa outra perspectiva (complementar à que eu acabei de enunciar acima), António Magalhães e Stephen Stoer escrevem: “[...] é com verdadeiro espanto que assistimos nos diferentes meios de comunicação social à presença de ‘especialistas’ em educação como jornalistas, economistas, gestores, corretores, empresários, etc. Aí aproveitam para expender as suas visões e opiniões acerca dos desafios, dos significados, das prioridades que se colocam à educação. O nosso espanto não é relativo ao facto de eles/elas terem opiniões e visões, o que nos espanta é a total ausência daqueles que mais tempo, esforço e massa cinzenta investem na tentativa de compreender os fenómenos educativos e escolares” (Magalhães & Stoer, 2004, p. 7).

Ainda no que respeita à comparação da nossa realidade educacional com a realidade mais abrangente, penso ser importante sinalizar, como hipótese a verificar melhor, que o interesse crescente dos sociólogos da educação portugueses pela análise das políticas educativas pode também justificar-se pela recepção e impacto que alguns trabalhos estrangeiros, predominantemente anglo-saxónicos, mas também francófonos, tiveram na reflexão sociológica sobre as políticas educativas em Portugal, sobretudo em alguma daquela reflexão (mais expressiva) publicada a partir do início dos anos 90. Numa época de crescente internacionalização da sociedade portuguesa e de maior disponibilidade de recursos para a investigação universitária e para o acesso às fontes bibliográficas, abriu-se a possibilidade de um maior número de investigadores aproveitar da contribuição de autores e trabalhos estrangeiros, anteriormente acessíveis somente a alguns (poucos) investigadores que, ou estudaram fora do País, ou, muitas vezes na sequência dessa experiência, passaram a manter contactos e intercâmbios para além do contexto académico nacional. Embora, em alguns casos, e como efeito perverso, a tendência para a importação ou reprodução miméticas de outras agendas e objectos de investigação tenha aumentado, a verdade é que, mesmo assim, os trabalhos mais significativos de sociologia das políticas educativas em Portugal são justamente aqueles que cedo assumiram (e esse tem sido um dos seus contributos decisivos) que seria necessário não perder de vista a investigação das especificidades e “realidades portuguesas” (Stoer, 1986: 15).

Por essas e outras razões, mais recentemente, muitos trabalhos têm procurado desenvolver uma análise das políticas educativas indo buscar ou construir, em diálogo com outras contribuições sociológicas disponíveis, os quadros teórico-conceituais com maior capacidade hermenêutica para avançar na compreensão das referidas realidades. Nesse sentido, tem sido particularmente evidente o efeito positivo da incorporação gradual de contributos vindos de outras sociologias especializadas e da própria teoria sociológica, bem como de outras ciências sociais, nos trabalhos dos sociólogos da educação que, entre nós, têm privilegiado a análise das políticas educativas. A esse propósito, posso referir, como exemplo, a incorporação crítica e criativa de contributos da sociologia portuguesa (como os trabalhos de José Madureira Pinto ou de Boaventura de Sousa Santos, entre vários outros) que têm sido frequentemente convocados para o estudo da educação e das políticas educativas, a par de trabalhos de autores estrangeiros (sobretudo os trabalhos de Geoff Whitty, Roger Dale, Stephen Ball e

Carlos Alberto Torres e, mais recentemente, de autores francófonos como Michel Foucault, François Dubet, Lise Demailly, Jean-Louis Derouet, Agnès Van Zanten, Luc Boltansky, entre outros).<sup>10</sup> Os autores francófonos, aliás, algum tempo atrás menos influentes entre nós, têm agora uma presença mais marcante.<sup>11</sup>

Apesar da maioritária representação de trabalhos de sociologia das políticas educativas no conjunto dos trabalhos referenciáveis ao campo mais amplo da sociologia da educação, deve reconhecer-se, todavia, que eles não são ainda suficientes para podermos ter uma compreensão ampla das realidades portuguesas, razão pela qual é necessário que os (ainda escasos) cursos de pós-graduação que leccionam a disciplina de sociologia das políticas educativas (ou disciplinas semelhantes) se constituam também como lugares privilegiados de produção e indução de novas investigações nesse campo. Isso, certamente, não dispensa o desenvolvimento de projectos que envolvam (também) investigadores de diferentes departamentos universitários e centros de investigação (nacionais e estrangeiros), e de diferentes disciplinas do campo da educação e das ciências sociais e humanas, com o objectivo de produzir trabalhos de análise comparada, teórica e empiricamente sustentados, e mais consistentes e aprofundados através da prática de um maior diálogo e confronto interdisciplinares. A esse propósito começaram, mais recentemente, a ser publicados os resultados de projectos mais abrangentes (cf., por exemplo, Stoer, Cortesão & Correia, orgs., 2001) e também importantes trabalhos parcelares de projectos de pesquisa, já próximos da sua conclusão (cf., por exemplo, Barroso, org., 2003).<sup>12</sup>

---

10. Neste aspecto, os sociólogos da educação portugueses que elegeram como objecto as políticas educativas não poderão ser acusados de fechamento relativamente aos contributos de outras ciências sociais e humanas, ao contrário, por exemplo, do que parece ter acontecido no contexto inglês em que, como escreveu Barry Troyna, “education policy sociology, as it is presently constituted, is limited and limiting in its theoretical disciplinary and strategic concerns. This is because it continues to turn a blind eye to issues arising from cognate theoretical and disciplinary sources which have the potential to illuminate the policy process” (Troyna, 1994, p. 70).

11. A este propósito, e em contraste com a parcimónia relativa a autores portugueses, é paradigmática a referência bibliográfica efectuada por Rui Canário (2003) no seu Relatório da Disciplina de Sociologia da Educação I, apresentado no âmbito de Provas de Agregação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

12. Refiro-me, ainda, de forma mais abrangente, ao Projecto coordenado por João Barroso intitulado Reguleducnetwork — Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison (ver: <http://www.fpce.ul.pt/investigacao/projectos>).



Em síntese, se as décadas de 1980 e 1990 foram, também entre nós, fortemente propiciadoras de sugestivos trabalhos sociológicos tendo como objecto as políticas educativas — grande parte dos quais motivados pela análise das propostas e regulamentações no âmbito da última “grande” reforma educativa portuguesa (cf., por exemplo, Benavente & Grácio, 1989; Stoer, Stoleroff & Correia, 1990; Correia, Stoleroff & Stoer, 1993; A. Santos Silva, 1994; Afonso, 1997; Lima, 1994; Lima & Afonso, 1995, 2002; Antunes, 1998; Teodoro, 1995; Grácio, 1998) —, espera-se agora que, superada a normal desfasagem entre produção da pesquisa e a sua publicação, possam continuar a surgir novas análises sobre as políticas educativas mais recentes, elaboradas e implementadas pelos governos socialistas (1995-2001), como, aliás, já está a acontecer (cf., a esse propósito, por exemplo, Teodoro, org., 1996; Barroso, 1998, 1999; Stoer, Cortesão & Magalhães, 1998; Afonso, 2000; Lima, 2000; Canário, Alves & Rolo, 2000; Stoer & Rodrigues, 2000; Benavente, 2001; Stoer & Magalhães, 2002; A. Santos Silva, 2003; Barbieri, 2003; Alves & Canário, 2004).<sup>13</sup>

Embora tenham surgido entre nós, há já alguns anos, algumas análises de política educativa relativas à emergência de um *mercado em educação* (ver, entre outros, Afonso, 1994, 1997), mais recentemente têm sido objecto de pesquisa empírica e de análise comparada (e começam a ser publicadas) outras perspectivas sobre estratégias e políticas de escolha das escolas, que mostram que essa questão continua (e continuará durante mais tempo) a ser muito relevante, nomeadamente, no campo da sociologia da educação em Portugal (cf., por exemplo, C. G. Silva, 1999; M. Vieira, 2003b; Barroso & Viseu, 2003; Barroso, 2003b; Marques Cardoso, 2003).

A partir dessa heterogeneidade de trabalhos referenciáveis a uma sociologia das políticas educativas, gostaria de concluir este ponto deixando um breve apontamento referente a questões de natureza metodológica. São diversas as metodologias e técnicas de recolha de dados privilegiadas nos trabalhos de natureza sociológica que incidem nas políticas educativas, não sendo difícil encontrar exemplos que vão da etnografia aos inquéritos por

---

13. A expectativa de virem a ser publicados mais trabalhos relativos às políticas educativas recentes não significa que a análise sociológica não possa ou não deva continuar a incidir em outros objectos e conjunturas históricas e sociais. A esse propósito, ver, entre muitos outros, Correia (1999); R. Gomes (1999); Lima (1999). Do mesmo modo, há também trabalhos (com colaboração de alguns sociólogos) que apresentam um carácter mais prospectivo em relação à evolução da educação em Portugal e que, embora menos divulgados e estudados, não podem deixar de ser referenciados (cf. Carneiro, Caraça & São Pedro, coords., 2000).

questionário, passando pelas entrevistas e pela análise de conteúdo de documentos e discursos políticos. Subsiste, todavia, um desequilíbrio importante no que se refere à predominância de trabalhos que tendem a dar centralidade aos discursos políticos, às regulamentações legislativas e mesmo à acção governativa, os quais, em consequência disso, deixam por vezes a descoberto quer os processos de recepção das políticas quer as respectivas práticas de recontextualização pedagógica, em que devem ter evidente centralidade os actores e os contextos de acção. No mínimo, uma sociologia das políticas educativas, não devendo prescindir de tentar estabelecer os eventuais nexos entre o contexto global e as especificidades nacionais, também não deverá deixar de considerar os discursos educativos oficiais e as práticas dos actores, problematizando ainda, sempre que isso seja pertinente, as mediações (frequentemente complexas e contraditórias) entre esses níveis. Os desafios mais recentes implicam que a sociologia da educação em Portugal, que continua a tomar como objecto as políticas educativas, não pode deixar de considerar as novas formas híbridas de regulação social (cf., por exemplo, Barroso, 2003a) e o papel de *agência* que, cada vez mais, os actores colectivos assumem, nos diversos contextos marcados pela globalização. Certamente que haverá, cada vez mais, trabalhos a procurar essas articulações de forma intencional, ajudando, também neste aspecto, a *abrir as ciências da educação*, em geral, e a sociologia da educação, em particular.

Perante essa diversidade de temáticas, autores e metodologias, parecem inevitáveis as ambiguidades que atravessam a análise sociológica das políticas educativas (Teodoro, 1997). A própria existência de *nuances* diversas na justificação e configuração desse subcampo — que, por sua vez, se reflectem, directa ou indirectamente, na pluralidade de denominações em uso na literatura especializada — contribui também para manter algumas indecisões conceptuais. O confronto crítico com essas ambiguidades não tem impedido, todavia, como acabou de se exemplificar, que uma parte muito significativa dos trabalhos incluídos nesta síntese tenham como objecto central as políticas educativas.

## **Outros objectos de investigação na sociologia da educação**

Para além das políticas educativas, há muitas outras problemáticas que têm vindo a ser consideradas em termos de pesquisa e de reflexão teórico-conceptual, inscrevendo-se (ou podendo ser inscritas) no campo mais

amplo da sociologia da educação em Portugal. Como quero relembrar, não pretendo senão reter algumas referências a trabalhos mais recentes ou actualizar algumas já feitas em sínteses anteriores, mesmo porque acabámos recentemente de completar e de comemorar três décadas de democracia pós revolução de Abril de 1974, que não podem, nem devem, fazer esquecer que, ao longo desse tempo, se abriram horizontes largos às ciências sociais e que também, no que diz respeito à sociologia da educação, estão por estudar e conhecer muitos outros percursos e objectos de pesquisa.

No entanto, sobretudo desde finais dos anos 90, surgiram, com maior frequência, trabalhos com características próprias de uma sociologia da educação multicultural e inter/multicultural (Seabra, 1999; Peres, 1999; Stoer & Cortesão, 1999; Resende & Vieira, 2002), bem como contributos relacionáveis, mas distintos, que procuram articulações entre etnicidade e género (Casa-Nova, 2002a, 2000b) e entre desigualdades de género e educação (Araújo, Fonseca, Magalhães & Leite, 2002; A. M. Ferreira, 2002). Para além disso, outras perspectivas analíticas têm considerado a questão da “incomensurabilidade da diferença” (Stoer & Magalhães, 2001), e outras, ainda, têm procurado articular as diferenças com as questões da justiça educativa (cf., por exemplo, Resende, 2003b). Aliás, a problemática da justiça e da educação, tal como muitas outras problemáticas que têm sido fortemente influenciadas por autores estrangeiros, aparece crescentemente abordada por autores portugueses (cf., por exemplo, Correia, 2000, 2003; Estêvão, 2001; 2002). Há também novos acréscimos a uma sociologia dos professores (e dos pais) e das suas práticas educativas (C. A. Gomes, 1998; Araújo, 2000; Cortesão, 2000; Caria, 2000, 2002; Correia & Matos, 2001a; J. A. Lima, 2002a, 2002b; Lima & Sá, 2002), bem como novas aproximações (ainda fragmentárias) a problemáticas já anteriormente sinalizadas, directa ou indirectamente relacionadas com a configuração da educação não-escolar, e que têm vindo a ganhar outros impulsos através da análise crítica, mais ampla, das evoluções da educação escolar, em alguns casos implicando intencionalmente a reactualização do objecto (tradicional) da sociologia da educação e/ou aprofundando os recentes factores de *crise da escola* e a revalorização social (nas organizações de serviço e produtivas e nos discursos e orientações políticos) dos contextos e processos de aprendizagem informal e não-formal (cf., por exemplo, Afonso, 2001b, 2003; Canário, 2002; Cabral, 2002). Nesse mesmo sentido, é hoje inevitável considerar os sentidos e significados da *formação e aprendizagem ao longo da vida*, tendo, entre outros aspectos, que considerar as suas relações e conseqüências no con-

texto das chamadas *sociedade da aprendizagem e da informação* (cf. Matos, 2002; Lima, 2003; Stoer & Magalhães, 2003), bem como constituir como objecto de análise sociológica as políticas mais híbridas que procuram naturalizar e descomplexificar as relações tensas e contraditórias entre, por exemplo, educação, competitividade e cidadania (cf. Afonso & Antunes, 2001). Apesar das políticas oficiais de educação de adultos que, entre nós, continuam a atravessar velhos e novos dilemas (cf. Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996; Lima, Melo & Almeida, 2002), reconhecem-se (embora não necessariamente por referência a elas) alguns contributos que nos propõem outras formas de pensar as questões da educação e do desenvolvimento local e que enunciam, em alguns casos, quer o papel de mediação do local, quer as conexões do local com questões mais amplas de ordem cultural, económica e política (cf. Melo, 2000; Canário, 2000; Amiguinho, 2003; Correia & Caramelo, 2003). Outros contributos retomam ainda, com alguma sistematicidade, o papel das organizações locais, como as universidades e as suas relações com a comunidade (cf., por exemplo, Loureiro, 2001; Loureiro & Cristóvão, 2001). Aparecem também contribuições para uma sociologia do ensino secundário (Resende & Vieira, 1998; Azevedo, 2000) ou do ensino superior (Amaral & Magalhães, 2000; Seixas, 2003; Cabrito, 2000, 2002; Arroteia & Martins, 1998; Arroteia, 2000; Martins, Arroteia & Gonçalves, 2002; M. Vieira, 2001; Caria, 2001). Podem igualmente considerar-se estudos e reflexões que contribuem para uma sociologia das políticas e práticas de formação (Barroso & Canário, 1999; Estêvão, 1999; M. A. Silva, 2001, 2003; Torres, 2001), bem como estão a ganhar uma crescente visibilidade social e académica, por um lado, novas problemáticas congruentes com uma *sociologia da educação da infância* (cf. Vilarinho & Seabra, 1999; Seabra, 2000; M. Sarmento, 2002a, 2002b; M. Ferreira, 2002), algumas das quais elegem como prioridade as políticas educativas para a infância (cf. Formosinho & Vasconcelos, 1996; Vilarinho, 2000a, 2000b, 2000c, 2002a, 2002b, 2004; Formosinho & T. Sarmento, 2000; M. Sarmento, 2001; Vasconcelos, 2000, 2001; Vasconcelos, coord., 2003), ao mesmo tempo em que, por outro lado, emerge entre nós uma *sociologia da infância* mais claramente interdisciplinar e que pode ser conceptualizada como “um espaço de trabalho onde se cruzam sociólogos e outros cientistas sociais de diferente proveniência disciplinar (como a economia, a demografia, a sociologia da saúde, a sociologia da família, a sociologia da educação, os estudos femininos, entre outros)” (M. Sarmento, 2000b: 147). Com esse enfoque, mais aberto a uma maior diversidade de contributos disciplinares, começam a adquirir alguma im-

portância no panorama português vários trabalhos (cf. Almeida, 2000; M. Sarmiento, 2000a, 2000b; M. Sarmiento & Cerisara, orgs., 2004; Ferreira, Rocha & Vilarinho, 2000; Rocha, Ferreira & Vilarinho, 2002a, 2002b). Ainda em relação às reactualizações do(s) objecto(s) da sociologia da educação em Portugal, parece também estar a surgir um interesse renovado pelos estudantes de diferentes níveis de ensino, pelas suas práticas associativas e formas de mobilização (cf. Estêvão & Afonso, 1998; Gomes & Lima, 1998; Palhares, 1998; Drago, 2004), pelas suas práticas culturais e relacionais dentro e fora do contexto escolar (cf. Lopes, 1997, 2003), pelas suas culturas, identidades juvenis, dinâmicas de escolaridade e projectos relativos ao trabalho (cf. Pais, 1998, 1999; Alves, 1998; Fonseca, 2003; Abrantes, 2003), pela “alunização da juventude” (cf. Correia & Matos, 2001b; Canário & Alves, 2000) e pelas violências do e no contexto escolar (cf. Correia & Matos, orgs., 2003). Relativamente aos estudos sobre as questões de género, parece evidente uma maior cumulatividade da investigação nessa área, para cuja visibilidade social e académica muito tem contribuído (principalmente, mas não exclusivamente) o trabalho de algumas sociólogas da educação portuguesas (cf., por exemplo, Araújo, 2001; Araújo & Magalhães, 1999; Araújo & Henriques, 2000), trabalho esse publicado em livros (nacionais e estrangeiros) e em periódicos, alguns mais recentes, como a revista *ex aequo*, da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres. Finalmente, e em simultâneo com uma internacionalização crescente da produção sociológica no campo da educação (cf., por exemplo, Nóvoa, 1998, 2000b; Araújo, 1999; Ferreira, Rocha & Vilarinho, 2000; Magalhães & Stoer, 2003), observa-se uma evidente preocupação por parte dos investigadores portugueses em ter em consideração o contexto europeu e mundial, dando relevo não apenas às instâncias nacionais como também às instâncias supranacionais na configuração das políticas educativas (Antunes, 1999, 2000, 2001, 2003; Teodoro, 2003a; Afonso, 2001c, 2001d; Barroso 2003c). São ainda de sinalizar trabalhos que retomam questões mais abrangentes e dilemas recorrentes no nosso sistema educativo (Sebastião, 1998; Esteves, 2000; R. Gomes, 2001; Teodoro, 2003b, 2003c) ou que convocam e reactualizam quadros teórico-conceptuais específicos e autores centrais na configuração do campo da sociologia da educação (cf., por exemplo, Grácio, 2002; Mendes & Seixas, 2003).

Adoptando uma atitude de maior estabilidade e durabilidade, podemos hoje certamente reconstituir percursos, confrontar leituras críticas e desenvolver novos objectos em torno de diferentes contextos sociais e educacionais — e isso começa já a ser visível pela produção de trabalhos de

pesquisa sociológica mais demorados e metodologicamente mais consistentes. Os olhares problematizadores da sociologia da educação deverão continuar a abrir-se a outros objectos, aprofundando analiticamente os novos desafios postos à sociedade portuguesa, num contexto de integração europeia e de globalização.

Sendo tradicionalmente sociologia da Escola, mas procurando ir cada vez mais além na compreensão dos espaços emergentes de educação não-formal e informal, a sociologia da educação em Portugal tem que se reinventar permanentemente, desejando o confronto mais frequente e sistemático com investigadores estrangeiros e com uma nova geração de sociólogos portugueses.

### **A sociologia da educação e os novos contextos e processos educativos não-escolares**

Numa atitude mais prospectiva, gostaria, antes de terminar esta minha intervenção, de chamar a atenção para a oportunidade que temos à nossa frente para “abrir” e renovar a sociologia da educação através da reflexão e investigação em torno daquilo que poderia designar como a crescente visibilidade e valorização da educação informal e não-formal, que tem vindo a verificar-se, a partir da última década e meia, em decorrência das mudanças sociais, políticas, culturais e económicas em curso.

Retomando aproximações anteriores, seria muito importante assumir que a sociologia da educação não apenas deve continuar a estudar a Escola, mas também deve estar atenta à emergência e ao desenvolvimento de outros contextos e processos de educação e aprendizagem (não-formal e informal) que estão ganhando crescente importância e visibilidade no mundo contemporâneo.

A sociologia da educação, enquanto disciplina académica e campo de investigação, tem sido, em boa medida e em diferentes países, uma sociologia da Escola e dos processos educativos formais. Com algumas nuances importantes, os paradigmas de maior tradição na análise sociológica da educação — como o *funcionalismo* (nas suas diferentes versões), ou as teorias mais longamente referenciadas, como as *teorias da correspondência* e as *teorias da reprodução social e cultural* — sempre reconheceram, por razões muito diferentes, uma importância decisiva à Escola, num caso, justificando os processos de educação e socialização escolar em função das relações

com o sistema económico e outros sistemas sociais, noutro caso, procurando explicar e denunciar a subordinação da escola às exigências e estratégias de classe, ou às ideologias socialmente dominantes. É ainda essa escola o principal espaço e lugar onde a sociologia da educação, num eventual cruzamento com as pedagogias críticas, se confronta com as *teorias da resistência* e as *teorias do inter/multiculturalismo*, assumindo, também ela, uma *linguagem da possibilidade*, inconformada com a denúncia e empenhada em construir alternativas concretas e inovadoras.

Embora de forma muito desigual e descontínua consoante os contextos nacionais, a longa tradição da sociologia da educação como sociologia da Escola vai certamente manter-se porque, por um lado, não é previsível (nem desejável) que a Escola possa ser facilmente substituída na sua função histórica e cultural e, por outro, porque continuamos a assistir à incorporação de novas investigações, reflexões e quadros teórico-conceptuais que são sociologicamente relevantes por causa da Escola e, sobretudo, mais pertinentes quando desenvolvidos nas e através das escolas. Porém, sendo a sociologia da educação um *campo científico* construído em grande medida por causa da Escola, ele não pode reactualizar-se verdadeiramente se continuar confinado aos contextos e processos educativos formais. É isso que se pretende induzir em termos de pesquisa e de reflexão teórico-conceptual quando se propõe a designação de *sociologia da educação não-escolar*. Isto é, a sociologia da educação deve ser sensível, cada vez mais, à emergência e centralidade social de novos contextos e processos educativos (informais e não-formais), de modo a dar conta de outras formas de educação, formação e aprendizagem, não subordinadas e não subordináveis ao *paradigma escolar*.<sup>14</sup> É isso precisamente que eu quero salientar ao retomar

---

14. Convém lembrar que as formas de aprendizagem e educação não subordináveis ao paradigma escolar podem ocorrer tanto no interior da escola como, sobretudo, fora dela. É esse precisamente o sentido que quero transmitir quando falo de não-escolar. O não-escolar (tanto pode ocorrer na escola como fora da escola) basta que estejamos perante formas de educação e aprendizagem que sejam diferentes daquelas em torno das quais se estrutura a escola tradicional. Dito de outra maneira, mesmo numa escola tradicional pode haver alguns momentos e espaços de educação e aprendizagem (informal e não-formal) que não estejam condicionados pela sequencialidade curricular, pela rigidez da programação, pela avaliação em função da certificação e da classificação, ou pelas assimetrias nas relações entre professores e alunos, apenas para falar em algumas características do paradigma escolar. Certamente que estarão ainda mais distantes do paradigma escolar muitas das formas de educação popular de adultos ou de educação no contexto dos movimentos sociais, para referir apenas alguns exemplos (cf., por exemplo, Gohn, 1992, 1999; Caldart, 2000).

aqui a designação de *sociologia da educação não-escolar* — que é, antes de tudo, uma designação estratégica no sentido em que tem como principal objectivo promover a necessária visibilidade social e académica de novos objectos e temáticas de investigação no interior da Sociologia da Educação.<sup>15</sup> Não se trata, portanto, de inventar uma nova fragmentação (ou especialização) do saber sociológico para a qual posteriormente se deseja, ou se espera, a afirmação de uma nova “soberania” disciplinar. Nada disso. Trata-se apenas de contribuir para abrir e alargar as fronteiras da sociologia da educação para além dos limites a que esta disciplina tem sido muitas vezes enclausurada. Como sinalizei num texto anterior a este propósito, e lembrando a observação de uma socióloga já em meados da década de 1970, é necessário introduzir algumas rupturas em relação à “prática ortodoxa da sociologia da educação”, porque esta se traduz por vezes na excessiva identificação entre o que se faz nos departamentos universitários e aquilo que se julga ser o campo da disciplina (cf. Mónica, 1977). De qualquer modo, a sociologia da educação não-escolar (uma vez que é, antes de mais, sociologia da educação) deve ser capaz de continuar a mobilizar (agora também em relação à educação informal e não-formal) os contributos da teoria sociológica e outros adquiridos da pesquisa empírica que se mostrem particularmente pertinentes e adequados às realidades educacionais contemporâneas.

Ao referir-me ao facto de os processos e contextos educativos não-formais serem particularmente adequados para se constituírem como objecto da sociologia da educação não-escolar, tenho em mente o facto de a imensa diversidade de aprendizagens e possibilidades educativas espontâneas, fluidas, diversificadas, instáveis e não organizadas, para as quais remete a designação de *educação informal*, não ser, metodologicamente e por comparação com as formas de educação não-formal, tão facilmente constituível como objecto de estudo sociológico autónomo, sabendo, todavia, que são cada vez mais frequentes os trabalhos de investigação que tomam como objecto as aprendizagens e processos educativos informais, não apenas continuando a dar atenção a contextos como o(s) da(s) família(s) ou aqueles que se constituem na interacção com as diversas culturas juvenis, mas também, mais recentemente, privilegiando os estudos etnográficos e autobiográficos em contextos organizacionais hospitalares, empresariais, escolares e associativos. Se nestes contextos organizacionais e de trabalho ocorrem (e

---

15. Algumas destas reflexões foram inicialmente produzidas em alguns textos que publiquei em finais dos anos 80 e início dos anos 90. Ver por todos, Afonso (2003).



têm sido estudados) processos de educação informal (cf., por exemplo, Guimarães, 2002), também ocorrem (e, certamente, de uma forma mais acessível ao próprio investigador) processos de educação e aprendizagem não-formal.

É precisamente em função da acessibilidade e da maior probabilidade de constituição e manutenção de condições de observação sistemática (para além da compreensão dos aspectos epistemológicos em causa) que eu tenho proposto que uma sociologia da educação (não-escolar) deverá caracterizar-se por atender preferencialmente, mas não exclusivamente, aos contextos e processos relevantes de educação e aprendizagem não-formal. Nesse sentido, por exemplo, o estudo das associações pode ser particularmente interessante para o sociólogo da educação, sobretudo se ele tiver em consideração aquelas que procuram as (re)articulações locais, nacionais e globais, preocupando-se com questões cada vez mais centrais no mundo contemporâneo, como a defesa (e educação) dos direitos dos consumidores, a preservação do meio ambiente e a educação ecológica, ou a educação e o envelhecimento humano, para nomear apenas algumas. Do mesmo modo, nos últimos anos têm emergido outros factores que se poderão constituir também como oportunidade para reactualizar e expandir o campo de análise e investigação da sociologia da educação não-escolar. Refiro-me às orientações e políticas que são produzidas a partir de organizações internacionais e supranacionais (como a União Europeia) e que dizem respeito à chamada *sociedade da aprendizagem* ou à *sociedade cognitiva*, as quais parecem estar directa ou indirectamente relacionadas com a chamada crise da escola.

Nesse sentido, a crescente visibilidade social do *campo da educação não-formal* (e certamente do *campo da educação informal*) não é separável das representações e dos discursos em torno da chamada crise da educação escolar. Muito embora os discursos sobre a crise da educação escolar sejam tão antigos como a própria Escola, os factores supostamente geradores da actual crise são hoje mais amplos e heterogéneos. No contexto actual, as referências à crise da educação escolar remetem (implícita e explicitamente) para condicionantes económicas, sociais e politico-ideológicas muito diversificadas, e, conseqüentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogéneas e contraditórias do que em outras épocas e conjunturas históricas.

Na impossibilidade de aqui recensar, de forma mais cuidada e aprofundada, todas as variáveis em jogo, gostaria de lembrar apenas que a crise da educação escolar não pode ser compreendida sem levar em consideração os seguintes factos: i) as condições actuais de expansão e internaciona-

lização da economia capitalista num contexto de dominância ideológica neoliberal; ii) a emergência do “capitalismo informacional” (Castells, 1998), as mutações aceleradas nas formas de organização do trabalho e a inevitabilidade (também, em grande medida, ideologicamente construída) do desemprego estrutural, a afectar sobretudo as novas gerações; iii) a permeabilidade e vulnerabilidade da Escola às pressões sociais — pressões que permitem que esta aceite, quase sempre passivamente, ser o “bode expiatório” para as crises económicas cada vez mais frequentes; iv) os discursos vulgares que induzem os cidadãos a pensar que a falta de emprego é devida à não qualificação dos indivíduos, sendo esta não qualificação, por sua vez, acriticamente atribuída à incapacidade estrutural da Escola para preparar os estudantes em função das (supostas) necessidades da economia; v) a perda de confiança no valor social dos diplomas, induzida pela distorções nas relações entre a educação e o mercado de trabalho (veja-se, por exemplo, o crescente desemprego dos licenciados, a proliferação de empregos precários disputados por portadores de qualificações superiores às exigidas para o exercício das funções que lhe são propostas, a existência de contextos de trabalho indutores de “regressões culturais”...); vi) a centralidade dos meios de comunicação de massa que se constituem como fortes agentes de socialização secundária, substituindo ou neutralizando a acção dos agentes e contextos de socialização primária; vii) a constatação, sinalizada em trabalhos recentes, de que a Escola, já não sendo capaz de cumprir cabalmente os *mandatos* que há muito lhe foram atribuídos, continua (paradoxalmente) a ser pressionada para assumir *novos mandatos*, na medida em que os problemas sociais aumentam, se diversificam e se complexificam; viii) a emergência de um sentimento anti-escola que se expressa, em alguns países, pela existência de um movimento de defesa do ensino em contexto familiar (*home schooling*), movimento este que é estimulado por discursos anti-estatistas que reclamam do fracasso da escola pública e que são promovidos por uma mescla de sectores religiosos fundamentalistas e segmentos neoliberais e neoconservadores desejosos de restaurar valores sociais e educacionais tradicionais (sobre este último facto, ver Apple, 2000).

Estes e outros factos, reais ou ideologicamente construídos, que podem ser convocados para explicar a actual crise da educação escolar são, como acima comecei por referir, relativamente sincrónicos com a expansão e recente revalorização dos campos da educação não-formal e informal. No entanto, é importante observar que, apesar deste relativo sincronismo, a revalorização da educação não-formal e informal só em parte pode ser atri-

buída à crise da Escola. Na verdade, nem todos os indicadores da crescente (e aparentemente paradoxal) *pedagogização* da vida social são imediatamente explicáveis pela crise da Escola. Veja-se a este propósito a emergência dos novos lugares imateriais e virtuais de educação não-formal e informal que configuram o *ciberespaço* (cf. Alava, 2002), ou os contextos e processos, não menos fluidos e de fronteiras também instáveis, que começamos a relacionar com a chamada *sociedade cognitiva* (cf. Comissão Europeia, 1995).

O que importa considerar por agora é que se é verdade que esses novos lugares da educação (não-formal e informal) se originaram em fenômenos que pouco ou nada têm a ver com a crise da Escola, também é verdade que eles poderão vir a acentuar e aprofundar a crise dessa mesma Escola, sobretudo se forem ocupados e controlados por interesses económicos dominantes a nível nacional e global. Por essas e outras razões, precisamos de uma sociologia da educação (não-escolar) que afirme a importância dos contextos e processos de educação e aprendizagem para além da escola — não no sentido de deslegitimar a função da Escola, mas sim no sentido de alargar o campo da Educação e, através disso, contribuir também para renovar a Escola. Tal como tem acontecido em relação à educação formal, também a educação informal e não-formal podem inscrever-se predominantemente quer em lógicas de reprodução e de regulação, quer em lógicas de mudança e de emancipação social. Por isso, e ao contrário do que pretendem alguns poderes políticos e económicos dominantes, é necessário que a crescente valorização dos novos lugares e tempos da educação informal e não-formal não ocorra contra a Escola, ou à custa da crise actual dessa mesma Escola. Os caminhos e olhares mais críticos da sociologia da educação deverão abrir-se também a esses novos desafios postos às sociedades contemporâneas. Espaços como os deste Seminário são cruciais para pensar esses desafios e reinventar o futuro.

## Referências bibliográficas

- AAVV (1988). *Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro: Escola Superior de Educação.
- \_\_\_\_\_. (1990). *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*. Lisboa: Fragmentos. 2 vols.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*. Lisboa: Fragmentos. 2 vols.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Actas da II Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro: Escola Superior de Educação.

- ABRANTES, Pedro (2003). *Os Sentidos da Escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- AFONSO, Almerindo J. (1994). A centralidade emergente dos novos processos de avaliação no sistema educativo português. *Fórum Sociológico*, 4, 7-18.
- \_\_\_\_\_. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 103-137.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional — para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga, Universidade do Minho.
- \_\_\_\_\_. (2000). Políticas educativas em Portugal, 1985-2000: a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In A. CATANI, & R. OLIVEIRA (orgs.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 17-40). Belo Horizonte: Autêntica,.
- \_\_\_\_\_. (2001a). Tiempos e itinerarios portugueses de la sociología de la educación: (dis)continuidades en la construcción de un campo. *Revista de Educación*, 324, 9-22.
- \_\_\_\_\_. (2001b). Os lugares da educação. In Olga von Simson et al. (orgs.). *Educação Não-Formal: Cenários da Criação* (pp. 29-38). Campinas. Editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (2001c). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 33-48.
- \_\_\_\_\_. (2001d). “Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 75, 15-32.
- \_\_\_\_\_. (2003). A Sociologia da Educação e os contextos e processos educativos não-escolares. *Educação & Linguagem*, 6, 8, 35-44.
- AFONSO, Almerindo J. & ANTUNES, Fátima (2001). Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 5-31.
- ALAVA, Séraphin (2002). *Ciberespaço e Formações Abertas. Rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed.
- ALMEIDA, A. Nunes (2000). A sociologia à descoberta da infância: contextos e saberes. *Fórum Sociológico*, 3/4 (2ª série), 11-31.
- ALVES, Natália (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In M. Villaverde Cabral & J. M. Pais (orgs.). *Jovens Portugueses de Hoje* (pp. 53-133). Oeiras: Celta.
- ALVES, Natália & CANÁRIO, Rui (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, XXXVIII, 169, 981-1010.

- AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António M. (2000). O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 2, 7-28.
- AMIGUINHO, Abílio (2003). Educação e mundo rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 9-42.
- ANTUNES, Fátima (1998). *Políticas Educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: IIE.
- \_\_\_\_\_. (1999). "A Comunidade/União Europeia e a transnacionalização da educação: elementos para debate", in A. Estrela & J. Ferreira (orgs.) *Educação e Política* [Actas do congresso] (pp. 855-868). Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,.
- \_\_\_\_\_. (2000). Novas diferenciações e formas de governação em educação: o processo de criação das escolas profissionais em Portugal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 16, 1, 31-45.
- \_\_\_\_\_. (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e para a europeização das políticas educativas. In Stephen Stoer et al. (orgs.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 163-208). Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Políticas educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos. O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho [Dissertação de Doutoramento].
- APPLE, Michael (2000). Away with all teachers: the cultural politics of home schooling. *International Studies in Sociology of Education*, 10, 1, 61-80.
- ARAÚJO, Helena C. (1999). Pathways and subjectivities of portuguese women Teachers through their life histories, 1919-1933. In K. Weiler & S. Middleton (orgs.). *Telling Women Teachers' Lives* (pp. 113-129). Buckingham/Philadelphia: Open University.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- \_\_\_\_\_. (2001). Género, diferença e cidadania na escola: caminhos abertos para a mudança social? In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 143-154). Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, Helena C. & MAGALHÃES, Maria José (1999). *Des-fiar as Vidas. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*. Lisboa: CIDM.
- ARAÚJO, Helena C. & HENRIQUES, Fernanda (2000). Política para a igualdade entre os sexos em educação em Portugal: uma experiência de realidade. *ex aequo*, 2-3, 141-151.
- ARAÚJO, Helena C.; FONSECA, Laura; MAGALHÃES, Maria José & LEITE, Carlinda (2002). Em busca da interculturalidade entre mulheres ciganas e *padjas* na educação, *ex aequo*, 7, 149-161.

- ARROTEIA, J. Carvalho (2000). Aspectos da avaliação do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 2, 111-123.
- ARROTEIA, J. Carvalho & MARTINS, António (1998). *Inserção Profissional dos Diplomados pela Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AZEVEDO, Joaquim (2000). *O Ensino Secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: Asa.
- BALL, Stephen (1994). At the cross-roads: education policy studies. *British Journal of Educational Studies*, 42, 1, 1-5.
- BARBIERI, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de 'perfis de território'. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.
- BARROSO, João (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 4, 32-58.
- \_\_\_\_\_. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12, 3, 9-33.
- \_\_\_\_\_. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In AAVV. *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia* (pp. 63-94). Porto: Asa.
- \_\_\_\_\_. (2003a). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (org.). *A Escola Pública — Regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Porto: Asa.
- \_\_\_\_\_. (2003b). A "escolha da escola" como processo de regulação: integração ou selecção social? In J. Barroso (org.). *A Escola Pública — Regulação, desregulação, privatização* (pp. 79-109). Porto: Asa.
- \_\_\_\_\_. (2003c). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24, 82, 63-92.
- BARROSO, João & CANÁRIO, Rui (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas — das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- BARROSO, João & VISEU, Sofia (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade*, 24, nº especial, 897-921.
- BARROSO, João (org.) (2003). *A Escola Pública — Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa.
- BARTON, Len & WHITTY, Geoff (1988). Exercising the sociological imagination in adversity: sociologists and teacher education under Thatcherism. In AAVV. *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação* (pp. 43-62). Faro: ESE de Faro.
- BENAVENTE, Ana; GRÁCIO, Sérgio (1989). A reforma do ensino — um processo social. *Sociologia — Problemas e Práticas*, 6, 157-167.

- BENAVENTE, Ana (2001). Portugal, 1995-2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 99-123.
- BENAVENTE, Ana (coord.); ROSA, Alexandre; COSTA, A. Firmino & ÁVILA, Patrícia (1996). *A Literacia em Portugal — resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BONAL, Xavier (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- CABRAL, M. Villaverde (2002). Espaços e temporalidades sociais da educação em Portugal. In AAVV. *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp. 47-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CABRITO, Belmiro (2000). Os estudantes universitários e o papel do Estado na produção de ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 2, 199-221.
- \_\_\_\_\_. (2002). *O Financiamento do Ensino Superior. Condição Social e Despesas de Educação dos Estudantes Universitários em Portugal*. Lisboa: Educa.
- CALDART, Rosali Sales (2000). O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. In P. Gentili & G. Frigotto (orgs.). *A Cidadania Negada. Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho* (pp. 125-144). Buenos Aires: CLACSO.
- CANÁRIO, Rui (2000). A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, 121-139.
- \_\_\_\_\_. (2002). Escola — crise ou mutação? In AAVV. *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp. 141-151). Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Sociologia da Educação I — Relatório da disciplina*. Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE [Provas de Agregação em Ciências da Educação].
- CANÁRIO, Rui e ALVES, Natália (2000). Os trabalhos de casa vistos pelos alunos. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia* [Actas do Colóquio] (pp. 591-600), Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/AFIRSCE.
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália & ROLO, Clara (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 139-170). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARIA, Telmo H. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação de Ciência e Tecnologia.
- \_\_\_\_\_. (2001). A universidade e a recontextualização profissional do conhecimento abstracto: hipótese de investigação e acção política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21/22, 71-85.

- CARIA, Telmo H. (2002). O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, 164, 805-831.
- CARNEIRO, Roberto (2000). 2020: 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo. In R. Carneiro; J. Caraça & Emília São Pedro (coords). *O Futuro da Educação em Portugal — Tendências e Oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CASA-NOVA, Maria José (2002a). *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Lisboa: IIE.
- \_\_\_\_\_. (2002b). Etnicidade e classes sociais — em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 63-82.
- CASTELLS, Manuel (1998). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura, v. 3 — Fin de Milenio*. Madrid: Alianza.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. [“Livro Branco” sobre educação e formação]. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- CORREIA, J. Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 1, 81-110.
- \_\_\_\_\_. (2000). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 19-43.
- \_\_\_\_\_. (2003). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In David Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 37-55). Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. Alberto & MATOS, Manuel (2001a). *Solidões e Solidariedades no Quotidiano dos Professores*. Porto: Asa.
- \_\_\_\_\_. (2001b). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen Stoer et al. (orgs.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 91-117). Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (orgs.) (2003). *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Afrontamento.
- CORREIA, J. Alberto & CAMELO, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.
- CORREIA, J. Alberto; STOLEROFF, Alan; STOER, Stephen (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12-13, 25-51.
- CORTESÃO, Luiza (1982). *Escola, Sociedade. Que relação?* Porto, Afrontamento, 1982.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Afrontamento.
- DOMINGOS, Ana M.; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena & NEVES, Isabel (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.



- DRAGO, Ana (2004). *Agitar Antes de Ousar — O Movimento Estudantil “antipropinas”*. Porto: Afrontamento.
- ESTEVIÃO, Carlos V. (1999). Cidadania organizacional e políticas de formação. *Revista de Educação*, VIII, 1 49-56.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Justiça e Educação*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2002). Justiça complexa e educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, 107-134.
- ESTEVIÃO, Carlos V. & AFONSO, Almerindo J. (1998). Associações de estudantes em contexto escolar: a construção sociológica de uma singularidade organizacional. In Licínio C. Lima. (org.). *Por Favor, Elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária* (pp. 75-112). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ESTEVES, A. Joaquim (1998). António Sérgio: Notas de releitura sociológica para a educação. *Saber Educar*, 3, 53-66.
- \_\_\_\_\_. (2000). Mitos, ritos e símbolos: a escola, o trabalho e a cultura nacional. *Cadernos de Ciências Sociais*, 19-20, 39-60.
- ESTEVES, A. Joaquim; STOER, Stephen R. (orgs.) (1992). *A Sociologia na Escola. Professores, educação e desenvolvimento*. Porto, Afrontamento.
- FERNANDES, J. Viegas (1988). A sociologia da educação na formação de professores(as): contributos para o sucesso escolar/educativo. In *Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação* (pp. 298-310). Faro: Escola Superior de Educação.
- FERREIRA, Ana Maria (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo*. Coimbra: Quarteto.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2003). *O Estudo do Local em Educação. Dinâmicas socio-educativas em Paredes de Coura*. Braga: Universidade do Minho [Tese de doutoramento].
- FERREIRA, Manuela (2002). *As Crianças como Actores Sociais e a (Re)organização Social do Grupo de Pares no Quotidiano de um Jardim de Infância*. Porto: Universidade do Porto [Tese de doutoramento].
- FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina & VILARINHO, Emília (2000). Changing professional practice: a sociology of childhood for the right of children to participate. In *Developing Identities in Europe: Citizenship education and higher education. Proceedings of the second Conference of the children's. Identity and citizenship in Europe thematic network* London: CICE publication.
- FONSECA, Laura (2003). Revisitando culturas juvenis: investimentos de raparigas na escola, *ex aequo*, 7, 85-98.

- FORMOSINHO, João (1997). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Inovação*, 10, 1, 21-36.
- FORMOSINHO, João & VASCONCELOS, Teresa (1996). *Relatório Estratégico para a Expansão e Desenvolvimento da educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, João & SARMENTO, Teresa (2000). A escola infantil pública como serviço social: a problemática do prolongamento de horário. *Infância & Educação: Investigação e Práticas*, 1, 7-27.
- FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1965). *Centro de Investigação Pedagógica — Objectivos e Orgânica*. Lisboa: FCG.
- CENTRO DE INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA (1965). *Boletim Bibliográfico e Informativo*. Lisboa: FCG.
- GOHN, Maria da Glória (1992). *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Educação Não-Formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez.
- GOMES, Carlos A. (1998). *Conflito e Cooperação na Escola Secundária Portuguesa — Uma análise sociológica da interacção na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho [Tese de doutoramento].
- GOMES, Carlos A. & LIMA, Licínio C. (1998). Associativismo estudantil no ensino secundário e reprodução política das organizações partidárias de juventude. In Licínio C. Lima (org.). *Por Favor, Elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária* (pp. 27-73). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian,.
- GOMES, Rui (1999). 25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133-164.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Legitimação e Contingência na Escola Secundária Portuguesa, 1974-1991. Arqueologia, genealogia e simbólica da escola*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa [Tese de doutoramento].
- \_\_\_\_\_. (2001). A globalização da escola de massas: Perspectivas institucionalistas e genealógicas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 61, 135-167.
- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social — as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal (1910-1990)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- \_\_\_\_\_. (2002). Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 41-66.
- GRÁCIO, Sérgio & STOER, Stephen (orgs.) (1982). *Sociologia da Educação II — Antologia. A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sucuntala; STOER, Stephen (orgs.) (1982). *Sociologia da Educação I — Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

- GUIMARÃES, Paula (2002). Espaço, tempo e processos de educação informal numa enfermaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 1, 85-109.
- LIMA, Jorge Ávila (2002a). A dimensão relacional das culturas de escola: uma perspectiva estrutural. AAVV. *O Particular e o Global no virar do Milénio. Cruzar Sabes em Educação* (pp. 613-629). Lisboa: Colibri/SPCE.
- \_\_\_\_\_. (2002b). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?. In J. A. Lima (org.). *Pais e Professores: um desafio à cooperação* (pp. 133-174). Porto: Asa.
- LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- \_\_\_\_\_. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas, em *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 1, 57-80.
- \_\_\_\_\_. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões pós-reformistas. In A. Catani & R. Oliveira (orgs.). *Reformas Educativas em Portugal e no Brasil* (pp. 41-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In AAVV. *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis* (pp. 129-148). Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, A. J. (1995). The Promised Land: school autonomy, assessment and curriculum decision-making in Portugal. *Educational Review*, 47, 2, 165-172.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- LIMA, Licínio C. & SÁ, Virgínio (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In J. A. Lima (org.). *Pais e Professores: um desafio à cooperação* (pp. 25-93). Porto: Asa.
- LIMA, Licínio C.; MELO, Alberto & ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O Contexto Internacional e a Situação portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação/ANEFA.
- LOPES, J. Teixeira (1987). *Tristes Escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Escola, Território e Políticas Culturais*. Porto: Campo das Letras.
- LOUREIRO, Armando (2001). A universidade e o apoio à comunidade: reflexões em torno da extensão universitária. *Economia & Sociologia*, 71, 125-162.
- LOUREIRO, Armando & CRISTÓVÃO, Artur (2001). O que diz a comunidade? A extensão universitária vista pelos actores externos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 75-97.

- MAGALHÃES, António & STOER, Stephen (2003). Performance, citizenship and the knowledge society: a new mandate for european education policy. *Globalisation, Societies and Education*, 1, 1, 41-66.
- \_\_\_\_\_. (2004). Foi você que descobriu o abandono escolar?. *A Página da Educação*, XIII, 135, 7.
- MAGALHÃES, António (2004). *A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARQUES CARDOSO, Clementina (2001). *Decentralisation, School Autonomy and the State in England and Portugal (1986-1996)*. London: University of London. London School of Economics and Policial Science [Tese de doutoramento].
- \_\_\_\_\_. (2003). Do público ao privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra. In J. Barroso (org.). *A Escola Pública — Regulação, desregulação, privatização* (pp. 149-191). Porto: Asa.
- MARTINS, António; ARROTEIA, Jorge C. & GONÇALVES, Maria Manuela (2002). *Sistemas de (Des)emprego: trajetórias de inserção*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MATOS, Manuel (2002). O que é a sociedade da informação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 7-23.
- MELO, Alberto (2000). Políticas e estratégias culturais para o desenvolvimento local. In Licínio C. Lima (org.). *Educação de Adultos — Forum II* (pp. 17-28) Braga: Universidade do Minho.
- MENDES, J. Manuel & SEIXAS, Ana Maria (2003). Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, 103-129.
- MÓNICA, M. Filomena (1977). Correntes e controvérsias em Sociologia da educação. *Análise Social*, XIII (52) 4., 989-1001.
- \_\_\_\_\_. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa, Presença/GIS.
- \_\_\_\_\_. (1981). *Escola e Classes Sociais* (antologia). Lisboa, Presença/GIS.
- MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel; ROCHA, Maria do Carmo; AFONSO, Margarida; CÂMARA, Maria José; FERREIRA, Leonor; MIRANDA, Clementina; PIRES, Delmira; MEDEIROS, Ana; PENEDA, Dulce & SILVEIRA, Margarida (2000). *Estudos para uma Sociologia da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, António (1998). L'Europe et l'Éducation. Analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In A. Nóvoa (org.). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)* (pp. 85-119). Lisboa: Educa.
- \_\_\_\_\_. (2002a). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In AAVV. *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- NÓVOA, António (2002b). Ways of thinking about education in Europe. In A. Nóvoa & M. Lawn (orgs.). *Fabricating europe. The Formation of an Education Space* (pp. 131-155). Londres: Kluwer Academic Publishers.
- PAIS, J. Machado (1998). Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos? In M. Villaverde Cabral & J. M. Pais (orgs.). *Jovens Portugueses de Hoje* (pp. 189-214). Oeiras: Celta.
- \_\_\_\_\_. (1999). Comportamentos dos adolescentes de hoje: resultados de alguns estudos. In AAVV. *As Pessoas que Moram nos Alunos* (pp. 49-73). Porto: Asa.
- PALHARES, José A. (1998). A participação estudantil em eleições associativas no ensino secundário. In Licínio C. Lima (org.). *Por Favor, Elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária* (pp. 147-188). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PERES, Américo N. (1999). *Educação Intercultural, Utopia ou realidade?* Porto, Profedições.
- PINTO, José Madureira (1997). Sociology in Portugal. Formation and recent trends. In A. Nunes de Almeida (org.). *Terra Nostra. Challenges, Controversies and Languages for Sociology and the Social Sciences in the 21st Century* (pp. 57-65). Lisbon: ISA Regional Conference.
- PIRES, E. Lemos (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta.
- PIRES, E. Lemos & FORMOSINHO, João & FERNANDES, A. Sousa (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Asa.
- RANSON, Stewart (1995). Theorising education policy. *Journal of Education Policy*, 10, 4, 427-448.
- RESENDE, José M. (2003a). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- \_\_\_\_\_. (2003b). Reconhecimento público das diferenças e justiça escolar: da sociologia crítica à sociologia da crítica. In Maria M. Vieira et al. (orgs.). *Democratização Escolar. Intenções e apropriações* (pp. 143-172). Lisboa: FCUL/Centro de Investigação em Educação.
- RESENDE, José M. & VIEIRA, Maria Manuel (1998). As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do séc. XXI. In AAVV. *Conferência Internacional. Ensino Secundário — Projectar o Futuro: políticas, currículos, práticas* (pp. 63-97). Lisboa: Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_. (2002). As cores da escola: concepções de justiça no discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa. Comunicação ao IV Congresso Português de Sociologia. Coimbra: Faculdade de Economia [Ed. em CD-ROM].
- ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela & VILARINHO, Emília (2002a). Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças.

- In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia, Passados Recentes Futuros Próximos*. Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia [Edição em CD-Rom].
- ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela & VILARINHO, Emília (2002b). Mundos sociais e culturais das crianças, ofícios da infância partilhados. In AAVV. *O Particular e o Global no virar do Milénio. Cruzar Sabes em Educação* (pp. 499-508). Lisboa: Colibri/SPCE.
- SÁ, Virgínio (2003). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa — Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho [Tese de doutoramento].
- SARMENTO, Manuel (2000a). Os ofícios da criança. In AAVV. *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância* (pp. 125-145). 2º Vol. Braga: Universidade do Minho.
- \_\_\_\_\_. (2000b). Sociologia da Infância: correntes, problemáticas controversias. *Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, 13, 2*, 145-164.
- \_\_\_\_\_. (2001). Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. *Movimento, 3*, 53-74.
- \_\_\_\_\_. (2002a). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In AAVV. *O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar Sabes em Educação* (pp.691-698). Lisboa: Colibri/SPCE.
- \_\_\_\_\_. (2002b). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação, Sociedade & Culturas, 17*, 13-32.
- \_\_\_\_\_. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Manuel Sarmiento & Ana Cerisara (orgs.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa.
- SARMENTO, Manuel & CERISARA, Ana (orgs.) (2004). *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa.
- SEABRA, Teresa (1999). *Educação nas Famílias. Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: IIE.
- \_\_\_\_\_. (2000). As crianças em casa e na escola: textos e contextos cruzados. *Fórum Sociológico, 3/4 (2ª série)*, 71-93.
- SEBASTIÃO, João (1998). Os dilemas da escolaridade: universalização, diversificação e inovação. In J. M. Leite Viegas & A. Firmino da Costa (orgs.). *Portugal, que Modernidade?* (pp. 311-327). Oeiras, Celta.
- SEIXAS, Ana Maria (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- SILVA, Augusto Santos (1994). Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas. *Análise Social, XXIX (129)*, 1211-1227.
- \_\_\_\_\_. (2003). “Acesso” e “sucesso”: factos e debates na democratização da educação em Portugal. In Maria M. Vieira et al. (orgs.). *Democratização Escolar*.

- Intenções e apropriações* (pp. 173-195). Lisboa: FCUL/Centro de Investigação em Educação.
- SILVA, Cristina Gomes (1999). *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*. Oeiras: Celta.
- SILVA, Guilherme R. (2000). As etapas da sociologia da educação em Portugal. Comunicação ao III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Coimbra, 23 a 26 de Fevereiro.
- SILVA, M. António (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas: a pessoa e a organização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- \_\_\_\_\_. (2003). Políticas de educação e formação: mitos e realidades. In AAVV. *Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação: perspectivas e desafios* (pp. 27-44). Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- SILVA, Pedro (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980. Uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (1992). Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal. In A. J. Esteves & S. Stoer (orgs.). *A Sociologia na Escola, Professores, Educação e Desenvolvimento* (pp. 23-52). Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (1994a). Construindo a *escola democrática* através do “campo da recontextualização pedagógica”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- \_\_\_\_\_. (1994b). O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a *escola democrática*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.
- \_\_\_\_\_. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In Stephen Stoer et al. (orgs.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 245-275). Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.
- STOER, Stephen; STOLEROFF, Alan & CORREIA, J. Alberto (1990). O novo vacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- STOER, Stephen & ARAÚJO, Helena C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher [reeditado em 2000 pelo Instituto de Inovação Educação].
- STOER, Stephen & AFONSO, Almerindo J. (1999). 25 anos de sociologia da educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52-53, 307-331.

- STOER, Stephen & CORTESÃO, Luíza (1999). *“Levantando a Pedra”: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen & RODRIGUES, Fernanda (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: análise do contributo das parcerias. In AAVV. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 171-193). Lisboa: IIE.
- STOER, Stephen & MAGALHÃES, António (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-antietnocentrismo. In David Rodrigues (org.). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 35-48). Porto: Porto Editora.
- \_\_\_\_\_. (2002). A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 25-40.
- \_\_\_\_\_. (2003b). Educação, conhecimento e sociedade em rede. *Educação & Sociedade*, 24, 85, 1179-1202.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza; MAGALHÃES, António (1998). A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). *A Decisão em Educação* (pp. 201-215). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza & CORREIA, J. Alberto (orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento.
- TEODORO, António (1994). *Política Educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand.
- \_\_\_\_\_. (1995). Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 40-70.
- \_\_\_\_\_. (1997). Políticas educativas: um campo de estudo no cruzamento de vários campos científicos e metodológicos. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). *Actas do VIII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp. 673-682). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- \_\_\_\_\_. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (2003a). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança*. Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (2003b). É possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre a possibilidade e esperança na ação política. *Revista Lusófona de Educação*, 2, 43-51.
- \_\_\_\_\_. (2003c). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 127-144.



- TEODORO, António (org.) (1996). *Pacto Educativo*. Lisboa: Texto.
- TORRES, Leonor (2001). A cultura organizacional na (re)conceptualização da formação em contextos organizacionais. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 119-150.
- TROYNA, Barry (1994). Critical social research and education policy. *British Journal of Educational Studies*, 42, 1, 70-84.
- VASCONCELOS, Teresa (2000). Educação de infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de pós-modernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 93-115.
- \_\_\_\_\_. (2001). Exame temático da OCDE sobre educação e cuidados para a infância. *Infância & Educação*, 3, 7-23.
- \_\_\_\_\_. (coord.) (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção da Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: CNE.
- VIEIRA, Maria Manuel (2001). Ensino superior e modernidade. *Fórum Sociológico*, 5/6 (IIª Série), 169-184.
- \_\_\_\_\_. (2003a). *Educar Herdeiros. Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboa nas Últimas Décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- \_\_\_\_\_. (2003b). Famílias e escola: processos de construção da democratização escolar. In M. M. Vieira et al. (orgs.). *Democratização Escolar. Intenções e apropriações* (pp. 75- 103). Lisboa: FCUL/Centro de Investigação em Educação.
- VIEIRA, Ricardo (1999). *Histórias de Vida e Identidades — Professores e Interculturalidade*. Porto: Afrontamento.
- VILARINHO, M. Emília (2000a). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- \_\_\_\_\_. (2000b). As crianças na formulação das políticas educativas para a infância. In AAVV. *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância* (pp. 486-492), v. 3. Braga: Universidade do Minho.
- \_\_\_\_\_. (2000c). Somos Gente! As Crianças, a Família e o Estado. *Fórum Sociológico* 3/4 (2ª série), 95-112.
- \_\_\_\_\_. (2002a). O programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar em Portugal. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Investigação, Formação e Práticas* (pp. 657-667). Braga: Universidade do Minho, [Ed. CD-ROM].
- \_\_\_\_\_. (2002b). E depois da paixão? Contributo para a análise sociológica das políticas de educação pré-escolar em Portugal. *Educação Sociedade & Culturas*, 17, 98-111.
- \_\_\_\_\_. (2004). As crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In Manuel Sarmiento & Ana Cerisara (orgs.). *Crian-*

*ças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 205-243). Porto: Asa.

VILARINHO M. Emília & SEABRA, Teresa (1999). As crianças na escola: presença, resultados e representações. In M. Pinto & M. Sarmiento (orgs.). *Saberes sobre as Crianças. Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974/1998)* (pp. 24-53). Braga: Universidade do Minho.

## Capítulo 9

### Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades\*

*António Teodoro*

A instituição escolar foi a grande responsável pela difusão da escrita. Apesar de múltiplas dificuldades práticas e de diferentes ritmos de expansão, a escola assumiu-se desde cedo como um fenómeno global, que se desenvolveu por *isomorfismo* no mundo moderno (ver, e.g., Ramirez & Ventresca, 1992). Como todos os fenómenos globais, a escola dos nossos dias tem uma raiz local, tratando-se de um modelo construído no contexto europeu, só depois, progressivamente, universalizado à medida que se foi procedendo à integração dos diferentes espaços na economia-mundo capitalista.

A consolidação do modelo escolar entre os séculos XVI e XVIII, em detrimento dos modos antigos de aprendizagem, é fruto de um longo processo, produzido no seio de um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações e das orientações normativas respeitantes

---

\* O autor agradece a Stephen Stoer e Luiza Cortesão as sugestões e comentários críticos feitos a uma versão preliminar deste capítulo, realizado no âmbito do projecto de investigação “A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização: modernização económica, social e cultural”, coordenado por Boaventura de Sousa Santos (Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2001).

ao mundo e aos homens, como aponta António Nóvoa (1994), compreensível num quadro onde igualmente emerge (i) o desenvolvimento de uma *nova concepção de infância*, (ii) a instauração de uma *civilização dos costumes*, que impõe um ideal de adulto *civilizado* em contraponto à condição *natural* da criança, (iii) o estabelecimento de uma *ética protestante do trabalho*, e (iv) a implantação de uma *sociedade disciplinar*, que tem como consequência o encerramento das crianças em espaços próprios.

É sob a sombra tutelar da Igreja que o modelo escolar se burila e aperfeiçoa nesses três séculos fortemente influenciados pela Reforma e Contra-Reforma. Mas o século XVIII, ou das Luzes, com as suas profundas transformações económicas, sociais e políticas, exige rupturas importantes no campo educativo e na organização da vida social.<sup>1</sup> Em muitos países, o Estado toma o lugar da Igreja no controlo da educação, através de processos nem sempre pacíficos, e vai-se tornar o mais importante agente de expansão da instituição escolar.

Ao longo de todo o século XIX, a escola é transformada num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-Nação. Como não se cansam de sublinhar os autores que perfilham a perspectiva do sistema mundial moderno, a expansão da escola encontra-se intimamente ligada à construção dessa realidade imprescindível ao novo estádio da economia-mundo capitalista, o Estado-Nação.

A própria ascensão do Estado-nação foi alimentada pela economia capitalista mundial. A nação-Estado, como um modo de organização política, envolve a formação de cidadãos e confere a estes o estatuto de indivíduos. Cidadania e individualidade associam-se não meramente pelo Estado como uma organização burocrática, mas, muito mais importante, pela “comunidade imaginada” que os Estados nacionais esperam vir a encarnar. A escola de massas torna-se o conjunto central de actividades através das quais os laços recíprocos entre os indivíduos e as nações-Estados são forjados (Ramirez & Ventresca, 1992: 49-50).

A progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organiza-

---

1. A maior das quais é, seguramente, protagonizada pela Revolução Francesa de 1789. Sobre as suas consequências no plano ideológico, com a emergência do liberalismo enquanto cimento ideológico da economia-mundo capitalista, e com a afirmação, no plano do poder, do povo que se torna soberano (ver, e.g., Wallerstein, 1995).

ção pedagógica capazes de abranger um cada vez maior número de alunos. Com esse propósito, desde o século XIX que se tem vindo a desenvolver uma *gramática da escola*,<sup>2</sup> capaz de dar resposta ao desafio de *ensinar a muitos como se fosse a um só* (Barroso, 1995).

O modelo de escola desenvolvido inicialmente na Europa vai tornar-se não apenas universal, mas quase o *único possível ou mesmo imaginável* (Nóvoa, 1998). A análise de como esse modelo de escola se afirmou e consolidou nos diferentes espaços mundiais tem constituído o campo de estudo privilegiado da Educação Comparada. Sendo uma disciplina das Ciências da Educação que pode remontar ao início do século XIX,<sup>3</sup> foi todavia após a Segunda Guerra Mundial que a Educação Comparada teve um grande desenvolvimento e uma significativa expressão no conjunto das Ciências da Educação.

A criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas — para além da própria ONU, foram criadas organizações especializadas como a UNESCO, nos campos da educação, ciência e cultura, ou o FMI e Banco Mundial, no campo financeiro e da *ajuda ao desenvolvimento* —, como no plano da cooperação económica num determinado espaço geográfico — a OCDE, por exemplo —, deu um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais.<sup>4</sup> A formulação das políticas educativas, particularmente nos países da periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais, da legitimação e da *assistência técnica* das organizações internacionais, o que permitiu, na década de 1960, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização, tão em voga nesse período de *euforia*, onde a educação se tornou um instrumento obrigatório da *auto-realização individual*, do *progresso social* e da *prosperidade económica* (Husén,

---

2. David Tyack & Larry Cuban (1995) definem gramática da escola (“grammar schooling”) como o conjunto persistente de características organizacionais e de estruturas que, para além de todas as reformas e mudanças, se vai mantendo como características do modelo escolar.

3. Os estudos comparativos em vários campos científicos, particularmente no seio das ciências biológicas, mas também no campo do Direito, da Linguística ou da Pedagogia, tiveram, no início do século XIX, um forte impulso. Na Pedagogia, deve-se a Marc-Antoine Julien de Paris, e ao seu *Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée*, publicado em Paris em 1817, o impulso fundador do que veio a constituir o campo da Educação Comparada.

4. Ver o imprescindível capítulo de Joel Samoff, “Instituting International Influence”, in Arnove & Torres (eds.), (1999), p. 51-89.

1979). O esforço para estabelecer uma racionalidade científica que permitisse formular *leis gerais* capazes de guiar, em cada país, a acção reformadora no campo da educação esteve no centro das inúmeras iniciativas — seminários, congressos, *workshops*, estudos, exames — realizadas por todas essas organizações internacionais, permitindo criar vastas redes de contactos, de financiamentos e de permuta de informação e conhecimento entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, actores sociais, *experts* e investigadores universitários.

O desenvolvimento dessas redes assentou numa concepção de Educação Comparada centrada, segundo António Nóvoa (1995), em torno de quatro aspectos essenciais: a *ideologia do progresso*, um *conceito de ciência*, a *ideia do Estado-nação* e a *definição do método comparativo*. O primeiro aspecto, a *ideologia do progresso*, manifesta-se na equação *educação = desenvolvimento*, ou seja, na convicção de que a expansão e a melhoria dos sistemas educativos asseguram inelutavelmente o desenvolvimento socioeconómico. O segundo aspecto, um *conceito de ciência*, assenta no paradigma positivista das ciências sociais construídas a partir da segunda metade do século XIX, que atribui à ciência — neste caso, à Educação Comparada — o papel de estabelecer leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos, legitimando a retórica da racionalização do ensino e da eficácia das políticas educativas, apontada como o cerne de toda a acção reformadora. O terceiro aspecto, a *ideia do Estado-nação*, decorre da assunção da *nação* como a comunidade privilegiada de análise, o que conduz, em geral, a estudos onde se procura sublinhar, sobretudo, as diferenças e as similitudes entre dois ou mais países. O quarto e último aspecto, a *definição do método comparativo*, tem na retórica da objectividade e da quantificação a sua dimensão principal, o que põe o problema da recolha e da análise dos dados e raramente (ou nunca) essa outra questão, mais decisiva, que é a própria construção dos dados e dos enquadramentos teóricos que lhes subjazem.

Talvez por essas suas origens, a Educação Comparada, no seu paradigma vulgarizado pela generalidade das organizações internacionais, tem produzido um conhecimento muito limitado, servindo antes, sobretudo, para as autoridades nacionais legitimarem as suas políticas. Prevalece aí um *positivismo instrumental*, que conduz ao que Thomas Popkewitz e Miguel A. Pereyra (1994) designam de *falácias epistemológicas* da investigação comparativa.

Nessa perspectiva, a hipótese que aqui se defende é que o recurso ao *estrangeiro* funciona, prioritariamente, como um elemento de *legitimação* de

opções assumidas no plano nacional, e muito pouco como um esforço sério de um conhecimento contextualizado de outras experiências e de outras realidades.<sup>5</sup> Mas, simetricamente, pode-se também considerar que as constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um decisivo papel na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma *agenda* que fixa não apenas prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um *mandato*, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países.

Jurgen Schriewer (1997) designa essa forma de mandato, difuso mas presente, de *construção semântica da sociedade mundial*.

Um contexto de reflexão, delimitado por fronteiras políticas e/ou por laços linguísticos, externaliza outros contextos de reflexão que, por sua vez, fazem ainda referência a outros contextos, o que tem como consequência que representam, uns e outros, modelos e potenciais de estimulação. Uma rede de referências recíprocas nasce então desta acumulação de observações entre nações. Esta rede adquire a sua própria autonomia, que veicula, confirma e dinamiza a universalização planetária das representações, dos modelos, das normas e das opções de reformas. Uma tal rede de referências torna-se um elemento constitutivo de uma semântica transnacional, talvez compreendida como o correlato de um processo evolutivo trazido pela dinâmica de uma diferenciação funcional de sistemas sociais, ao mesmo tempo que reage, como construção semântica da sociedade mundial, sobre as estruturas sociais, transformando-as, uniformizando-as e harmonizando-as (Schriewer, 1997: 23-24).

---

5. Um dos estudos clássicos de Educação Comparada, do alemão Bernd Zymek (*Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Vertändigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952*, Ratingen: Aloys Henn Verlag, 1975, citado por Miguel A. Pereyra, "La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación". *Revista de Educación. Extraordinario: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, 1990, p. 23-76), sustentava já essa hipótese, com base num trabalho empírico sobre a discussão das reformas educacionais realizadas no seu país entre 1871 e 1952. Com base nas referências internacionais aparecidas em revistas pedagógicas alemãs, Zymek mostra que a atenção dedicada aos sistemas educativos estrangeiros não foi o resultado de uma curiosidade científica neutral ou de uma investigação sistemática dos pedagogos desses países. Foi antes marcada por um interesse político-escolar e escolar-prático, procurando argumentos para justificar as teses da política oficial de cada momento, apresentando-os como isentos de reprovação partidária e, ao mostrar o seu carácter internacional, respondendo a interesses que eram gerais e necessários.

Essa relação entre as políticas educativas nacionais e as iniciativas de *assistência técnica* de organizações internacionais, assumindo o carácter simultaneamente de legitimação e de mandato, pode bem ser ilustrada por uma situação como a de Portugal, um país semiperiférico no contexto europeu,<sup>6</sup> no período compreendido entre o pós-guerra e a adesão à Comunidade Económica Europeia/União Europeia (CEE/UE).<sup>7</sup>

### **As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educacionais, ou uma globalização de baixa intensidade**

Enquanto uma persistente ideia europeia com raízes tanto na concepção prometaica da progressiva domesticação humana da natureza como na afirmação de uma economia-mundo capitalista tendo a Europa como centro, o projecto do *desenvolvimento* assentou em dois pilares principais, a *transferência tecnológica* e a *educação* (McMichael, 1996). Se os destinatários do desenvolvimento, os países da periferia e da semiperiferia, ainda podem ter recebido com alguma ambiguidade as promessas dos países centrais de transferência tecnológica, quanto ao pilar da educação este foi, em geral, unanimemente considerado a base do desenvolvimento social e da construção da nação, mesmo quando conduziu a uma rejeição e a um empobrecimento das culturas locais, consideradas pré-modernas e um obstáculo à racionalização do desenvolvimento económico.

O projecto de desenvolvimento encetado após a Segunda Guerra Mundial teve no Estado-nação o seu espaço privilegiado. Esse projecto, onde a *modernização* era assumida como ideal universal, oferecia uma perspectiva optimista para o desenvolvimento económico nacional, assentando em programas de assistência, de carácter *bi* ou *multilateral*, normalmente conduzidos pelas organizações internacionais entretanto criadas. Nessa perspectiva, as iniciativas de desenvolvimento resultavam de um processo onde, apesar dos planos nacional e internacional se apresentarem interligados, era o espaço nacional que constituía a unidade política fundamental para a mobilização das populações e para se atingir o ideal da modernização.

---

6. Sobre a localização de Portugal no sistema mundial, ver, entre outros, Boaventura de Sousa Santos (ed.) (1993). Sobre as consequências dessa localização de mais de três séculos no desenvolvimento e expansão da escola de massas, ver António Teodoro (2001).

7. Ver o meu anterior trabalho, Teodoro (2001).



Contraditoriamente (ou não), esse projecto de desenvolvimento *nacional* conduziu a uma integração económica *global*, que, de forma decisiva a partir da *crise da dívida pública* dos anos 80, a *década perdida* de Philip McMichael (1996), fez deslocar os termos do desenvolvimento de uma questão predominantemente nacional para uma questão progressivamente global. O desenvolvimento deixa de ser um projecto capaz de ser conduzido no quadro do Estado-nação, na base dos tradicionais estímulos ao mercado nacional, para depender cada vez mais do mercado mundial, sob a condução de um *gerencialismo global* (“global managerialism”) que tem no chamado *consenso de Washington* os seus dez mandamentos: disciplina fiscal, prioridades na despesa pública, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro directo, privatização, desregulação e direitos de propriedade.

O gerencialismo global refere-se à realocação do poder de gestão económica dos Estados-nação para as instituições globais. Pode não ser uma realocação absoluta, mas também não é um jogo de soma nula onde o “global” e o “nacional” se apresentam como mutuamente exclusivos. Cada um funde-se no outro. Mais importante, as instituições nacionais abraçam os objectivos mundiais. Isto não é claramente compreendido porque os Estados-nação ainda existem e os seus governos ainda fazem política. Ao observador casual, se o Estado existe então também deve existir o projecto nacional. Neste contexto global, não é necessariamente o caso. Os governos estão muitas vezes fazendo política em nome de gestores globais — funcionários de instituições multilaterais, executivos de corporações transnacionais ou banqueiros globais (McMichael, 1996: 132).

Esse projecto de desenvolvimento global — a *globalização*, na expressão consagrada — pode ser entendido como algo mais do que a mera continuação do sistema mundial, como defende Giddens (1997a), ou apenas como o acelerar da *idade de transição*, como advoga Wallerstein (1999).<sup>8</sup> En-

---

8. Neste texto, Wallerstein assume uma violenta crítica ao discurso da globalização: “Este discurso é, de facto, uma gigantesca mistificação da realidade actual – uma desilusão que nos é imposta por grupos poderosos e, pior ainda, uma interpretação a que nos subordinamos, muitas vezes desesperadamente. É um discurso que nos conduz a ignorar os problemas reais antes de nós e a não compreender a crise histórica em que nos encontramos. Atravessamos, no entanto, um momento de transformação. Mas não é já um novo e estabelecido mundo globalizado com regras claras. Preferentemente, estamos localizados numa idade de transição, uma transição não meramente de uns poucos países atrasados que necessitam alcançar o espírito da globalização, mas

tendido num ou noutro sentido, esse novo projecto de desenvolvimento tem todavia como pilares fundamentais, por um lado, uma estratégia de liberalização e, por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento, adjectivado de *sustentável*, que acaba por trazer novamente para primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano.

Não admira então que Roger Dale (1998) argumente que os mais claros efeitos da globalização nas políticas educacionais sejam consequência da reorganização das prioridades dos Estados em se tornarem mais competitivos, nomeadamente de forma a atraírem os investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios. Mas, acrescenta, se a globalização pode mudar os parâmetros e a direcção das políticas estatais no campo educacional, tal não significa inevitavelmente que tenha de se sobrepor, ou mesmo de remover, as particularidades nacionais (ou sectoriais) dessas políticas. Em primeiro lugar, porque a globalização não resulta de uma imposição de um país sobre outro, possivelmente apoiada na ameaça de uma acção militar bilateral, mas antes, e muito mais, o efeito de uma construção supranacional.<sup>9</sup> Em segundo lugar, porque os efeitos nas políticas educacionais são indirectos, agindo por mediação dos Estados nacionais, pelo que as novas e distintas regras podem ser interpretadas diferentemente, o que em geral acontece em função da localização de cada país no sistema mundial. Tal não significa, acrescenta Dale (1998), o enfraquecimento ou a dissipação do poder dos Estados já poderosos, mas antes o reforço da sua capacidade para responder colectivamente às forças que nenhum deles pode, por si, jamais controlar individualmente.

Como corolário da argumentação expendida, Dale (1998) avança duas hipóteses: (a) é possível distinguir os efeitos da globalização nas políticas

---

uma transição na qual a totalidade do sistema-mundo capitalista se deve transformar em alguma coisa diferente. O futuro, longe de ser inevitável e sem alternativa, está sendo determinado nesta transição por uma grande incerteza quanto aos seus efeitos". Embora tomando em devida nota a crítica de Wallerstein, utilizo neste capítulo o conceito de globalização, ou melhor, de globalizações, no sentido da proposta de Boaventura de Sousa Santos (2001) de que vivemos no que designa de sistema mundial em transição (SMET): "O sistema mundial em transição é constituído por três constelações de práticas colectivas: a constelação de práticas interestatais, a constelação de práticas capitalistas globais e a constelação de práticas sociais e culturais transnacionais" (p. 63).

9. Muito interessante é a distinção que Dale (1998) faz entre globalização e imperialismo ou colonialismo: "o que acontecia somente ao Terceiro Mundo ou aos países colonizados está agora acontecendo aos Estados mais poderosos, antes iniciadores mais do que receptores de pressões externas nas suas políticas nacionais".

de educação dos decorrentes das tradicionais formas de intervenção das organizações internacionais no quadro do anterior modelo desenvolvimentista; e, (b) os efeitos da globalização nas políticas nacionais apresentam-se mais diversos e multifacetados do que homogêneos e uniformes.

No projecto desenvolvimentista, a assistência técnica das organizações era (é) activamente procurada pelas autoridades nacionais, sobretudo como forma de legitimação de opções internas; por outro lado, os múltiplos e variados relatórios produzidos pelas organizações internacionais constituíam(em) uma forma de mandato, mais ou menos explícito de acordo com a centralidade dos países. No projecto de globalização — e esta é a hipótese que se avança neste capítulo —, a *agenda globalmente estruturada*<sup>10</sup> faz-se sobretudo tendo como centro nevrálgico os *grandes projectos estatísticos internacionais*, e, muito em particular, o projecto INES,<sup>11</sup> do Centre for Educational Research and Innovation (CERI) da OCDE. E, nesses projectos estatísticos, *a escolha dos indicadores constitui, seguramente, a questão determinante na fixação dessa agenda global.*

Pelo seu impacte nas políticas de educação dos países centrais (e em muitos países situados na semiperiferia dos espaços centrais), o projecto centrado em torno da construção e recolha dos indicadores nacionais de ensino assume uma particular relevância. Tendo como expressão pública mais conhecida a publicação anual de *Education at a Glance*, este empreendimento da OCDE foi decidido na sequência de uma conferência realizada em Washington, em 1987, por iniciativa e a convite do Ministério da Educação dos EUA e do Secretariado da OCDE, em que participaram representantes de 22 países, bem como diversos peritos e observadores convidados. O ponto principal da agenda da OCDE no campo da educação era, nessa época, a *qualidade do ensino*, que serviu como questão de partida para o lançamento do projecto INES, possivelmente a mais significativa e importante actividade dessa organização internacional em toda a década de 1990.

Reconhecendo que o problema mais complexo não era tanto o cálculo de indicadores válidos mas a classificação dos conceitos, os representantes dos países membros da OCDE e os peritos convidados examinaram um conjunto de mais de 50 indicadores nacionais possíveis, tendo acabado por reuni-los em quatro categorias: (i) os indicadores de *input* (entrada), (ii) os

---

10. O conceito é de Roger Dale (1998).

11. Indicators of Educational Systems (Indicadores dos Sistemas Educacionais).

indicadores de *output* (resultados), (iii) os indicadores de processo, e (iv) os indicadores de recursos humanos e financeiros (Bottani & Walberg, 1992).

A concretização desse projecto permitiu à OCDE estabelecer uma importante base de dados de indicadores nacionais de ensino, que alimenta a publicação, desde 1992, do *Education at a Glance*. Nesses *olhares*, para além dos tradicionais indicadores, sejam as diferentes taxas de escolarização, os vários índices de acesso à educação, as despesas com a educação, as qualificações do pessoal docente, figura um conjunto de novos indicadores que têm profundas consequências, *a montante*, na formulação das políticas de educação no plano nacional.<sup>12</sup> Esses novos indicadores são apresentados pela OCDE de uma forma particularmente significativa:

Para responder ao interesse crescente da opinião e dos poderes públicos face aos resultados do ensino, mais de um terço dos indicadores apresentados nesta edição tratam dos resultados, tanto no plano pessoal como no respeitante ao mercado de trabalho, e da avaliação da eficácia da escola. Os indicadores que se inspiram no primeiro Inquérito Internacional sobre a Alfabetização dos Adultos dão uma ideia do nível de proficiência das competências de base dos adultos e dos laços existentes entre essas competências e algumas características chave dos sistemas educativos. A publicação compreende ainda uma série completa de indicadores sobre os resultados em Matemática e em Ciências, que cobre a quase totalidade dos países da OCDE e inspiram-se no Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências. Além disso, os indicadores tirados do primeiro inquérito sobre as escolas do projecto INES contribuem para o alargamento da base dos conhecimentos disponíveis sobre a eficácia da escola (CERI, 1996: 10).

Mas mais significativas ainda são as prioridades futuras apresentadas para este projecto, constituindo uma verdadeira *agenda global* para as reformas próximas, ou em curso, nesta transição de século e de milénio nos sistemas de educação dos diferentes países:

Em primeiro lugar, as informações classificadas sobre a aprendizagem para a vida e os seus efeitos sobre a sociedade e sobre a economia estão cruelmente em falta. Sendo um dado adquirido que os países não podem mais contar unicamente com a expansão progressiva da formação inicial para satisfazer os pedidos de novas qualificações de alto nível, novos indicadores devem

---

12. Ver, e.g., os dois campos privilegiados pela OCDE nos finais da década de 1990: a avaliação do funcionamento das escolas e a avaliação externa das aprendizagens.

ajudar os decisores a melhorar as bases da aprendizagem para a vida. Para isso, é preciso criar fontes de dados sobre a formação em empresa, a formação contínua e a educação de adultos e sobre outras formas de aprendizagem que se situam fora da escola. Os factores que influem nos perfis da aquisição dos conhecimentos ao longo da vida estão em risco de serem difíceis de apreender. Os dados sobre a literacia dos adultos [14] são um primeiro passo nessa direcção porque fornecem informações sobre as relações entre os programas escolares e as competências requeridas pelos adultos, e entre a aprendizagem e o trabalho dos indivíduos, de todas as idades.

A evolução das necessidades de informação exige também uma expansão da base dos dados sobre os resultados, nomeadamente os dos alunos e das escolas. As fontes de informação deverão passar de simples constatações dos resultados relativos dos países, e tentar identificar as variáveis que influem nesses resultados (CERI, 1996: 11).

Os efeitos práticos desse projecto estão bem presentes nas políticas educacionais dos finais dos anos 90 em diferentes países, onde se verifica uma notável similitude de opções assumidas pelos Estados nacionais. Mas esses efeitos, em países centrais, ou pertencendo a espaços centrais, fazem-se sentir, sobretudo, através da fixação de uma agenda global, e não tanto pela afirmação de um mandato explícito,<sup>13</sup> como, a título de exemplo, se

---

13. Sublinha-se que esta afirmação reporta-se apenas para os países centrais, ou situados em espaços centrais. Nos países do Terceiro Mundo, como o mostra Joel Samoff, existe uma real institucionalização da influência internacional na mais pública das políticas públicas, a educação: “O seu número é verdadeiramente assustador: milhares de páginas, muitas delas de quadros, de figuras e de mapas. Esses estudos externamente realizados sobre a educação em África durante os anos noventa são impressionantes nas suas similitudes, não obstante a sua diversidade — de país, de agência responsável, de assunto específico. Com poucas excepções, esses estudos têm uma estrutura comum, uma abordagem comum e uma metodologia comum. Dado que os seus pontos de partida são partilhados, as suas comuns descobertas não são surpreendentes. A educação em África está em crise. Os governos não podem enfrentar com êxito a crise. A qualidade deteriorou-se. Os fundos são mal utilizados. A capacidade de gestão é pobre e a administração é ineficiente. Da Mauritânia predominantemente islâmica, no Saara ocidental, até à herança colonial, política e cultural mestiça das Maurícias, no Oceano Índico, as recomendações são sempre similares: Reduzir o papel do governo central na oferta de educação. Descentralizar. Aumentar as participações das famílias nos custos do ensino. Expandir a escolarização privada. Reduzir o apoio directo aos estudantes, nomeadamente no ensino superior. Introduzir regimes duplos de funcionamento e classes com vários níveis. Atribuir elevada prioridade aos materiais didácticos. Favorecer a formação em serviço dos professores em vez da sua formação inicial. A abordagem partilhada destes estudos reflecte uma metáfora médica. Equipas de peritos expatriados fazem um diagnóstico clínico e depois prescrevem. O paciente (i.e., o país) deve ser encorajado, talvez pressionado, a engolir o amargo medicamento receitado” (Samoff, 1999: 51).

verifica em sectores como os da actividade financeira, do comércio mundial, do turismo, da cultura de massa ou dos media.

Pode-se então falar em graus de intensidade da globalização. Definindo globalização como “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interacções transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (Santos, 2001: 63), Boaventura de Sousa Santos propõe a distinção entre *globalização de alta intensidade* para os processos rápidos, intensos e relativamente monocausais de globalização, e *globalização de baixa intensidade* para os processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade, acrescentando:

A utilidade desta distinção reside em que ela permite esclarecer as relações de poder desigual que subjazem aos diferentes modos de produção de globalização e que são, por isso, centrais na concepção de globalização aqui proposta. A globalização de baixa intensidade tende a dominar em situações em que as trocas são menos desiguais, ou seja, em que as diferenças de poder (entre países, interesses, actores ou práticas por detrás de concepções alternativas de globalização) são pequenas. Pelo contrário, a globalização de alta intensidade tende a dominar em situações em que as trocas são muito desiguais e as diferenças de poder são grandes (Santos, 2001: 93).

Na educação, a mediação obrigatória dos Estados nacionais na formulação das respectivas políticas, condicionados em geral por fortes movimentos sociais internos, conduz a que possa argumentar que estamos perante um possível caso paradigmático de uma *globalização de baixa intensidade*.

### **Globalizações hegemónicas e contra-hegemónicas: por uma pedagogia da possibilidade na implementação de políticas emancipatórias no campo educacional**

Insistindo que não existe uma genuína globalização, pois o que geralmente é designado por globalização é sempre uma globalização bem sucedida de determinado localismo, Boaventura de Sousa Santos (1995, 1997, 2001) distingue quatro modos de produção da globalização, que dão origem a outras tantas formas, dos quais duas são predominantemente hegemónicas, impondo-se de cima para baixo — como são os casos do *localismo*

*globalizado* e do *globalismo localizado* —, e outras duas apresentam-se como predominantemente contra-hegemônicas, afirmando-se de baixo para cima — como são o que designa de *cosmopolitismo* e de *patrimônio comum da humanidade*.

A globalização pressupõe sempre a localização. A razão principal porque se prefere um termo sobre outro é porque “o discurso científico hegemônico [tende] a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores” (Santos, 1997: 15). Procurando alternativas às respostas hegemônicas para a crise da teoria do desenvolvimento, Philip McMichael (1996) propõe, a partir de um estudo de caso sobre os rebeldes de Chiapas, a noção de *localismo cosmopolita*, como forma possível de fazer a ligação com sucesso entre a luta por direitos locais e o contexto histórico mundial.<sup>14</sup>

Para ser sustentável, uma comunidade global deve situar as suas necessidades comunitárias no contexto histórico-mundial que as envolve. Isso significa compreender não somente como essa comunidade se integrou no contexto dos processos e das relações globais (como os mercados instituídos), mas também como é que os seus membros se podem *empoderar* (“empower”) a si próprios através desse mesmo contexto. E isso inclui assegurando que o *empoderamento* (“empowerment”) da sociedade significa igualmente o *empoderamento* dos indivíduos e das minorias nessas comunidades. Significa também tomar consciência que existem outras comunidades com necessidades similares, precisamente porque foram urdidadas em condições histórico-mundiais similares (McMichael, 1996: 256-257).

As sociedades contemporâneas atravessam um período de mudanças profundas — de *bifurcação*, na expressão de Prigogine e Stengers (1986) —, onde o *espaço-tempo nacional* tem vindo a perder, paulatinamente desde os anos 70, a primazia em relação à crescente importância dos *espaços-tempos global e local*, conduzindo à crise do *contrato social* nacional, que esteve na base do moderno desenvolvimento dos Estados centrais, enquanto paradigma de legitimidade de governação, de bem-estar económico e social, de segurança e de identidade colectiva. Entendendo-se a globalização como algo mais do que a mera continuação da expansão da economia-mundo capitalista, como insiste Giddens, ou apenas o acelerar da *idade de transição*,

---

14. Sendo um acontecimento mais recente e constituindo um importante ponto de viragem no entendimento do papel das Nações Unidas na nova ordem mundial, seria interessante a realização de um estudo de caso semelhante sobre a luta do povo Timor Leste e o processo que conduziu ao reconhecimento internacional do seu direito à autodeterminação e independência.

como advoga Wallerstein, importa de qualquer modo repensar o *projecto de desenvolvimento* que esteve no centro da construção da modernidade.

Boaventura de Sousa Santos (1998: 46) defende a necessidade de formular um *novo contrato social*, bastante diferente do da modernidade, mais inclusivo, abrangendo “não apenas o homem e os grupos sociais, mas também a natureza”, o que passa, em sua opinião, por uma *redescoberta democrática do trabalho*. Neste último sentido vai também Alain Touraine (1998), quando se bate contra a ideia do *fim do trabalho* e da sua substituição por uma *sociedade do lazer*, pois, como justifica, o que as últimas décadas têm mostrado é o recuo crescente da sociedade da produção e o seu domínio pela sociedade do mercado. Em contraponto a esta visão, Touraine argumenta que estamos a entrar numa *civilização do trabalho*, onde as fronteiras entre o próprio trabalho, o jogo e a educação se poderão vir a esbater progressivamente.

Em conclusão, deve-se admitir que saímos de uma sociedade de produção inspirada pelo grande projecto de dominar a natureza, mas isso não é razão para nos abandonarmos à ideia que a nossa sociedade não é senão um conjunto de mercados e que os actores não são mais do que consumidores cujo comportamento é determinado pela sociedade de massas. Assistimos, pelo contrário, depois de uma fase de desenvolvimento propriamente capitalista, ao renascimento de uma sociedade de produção, não mais industrial mas informacional, na qual a tecnologia desempenha um papel muito maior do que em qualquer outra sociedade passada, e onde, conseqüentemente, os problemas do trabalho, longe de se tornarem secundários, tornam-se mais directamente centrais do que na sociedade industrial (Touraine, 1998).

Um novo contrato social implica também a transformação do Estado nacional no que Alain Touraine e Boaventura de Sousa Santos designam de *novíssimo movimento social*. Uma tal proposta parte da constatação de que existe uma erosão da soberania do Estado nacional e das suas capacidades regulatórias, pois assume-se que o poder se exerce “em rede num campo político mais vasto e conflitual”, através de “um conjunto de organizações e de fluxos”, onde “a coordenação do Estado funciona como imaginação do centro” (Santos, 1998: 66). Ao considerar que essa nova organização política *não tem centro*, Boaventura de Sousa Santos defende então que o *Estado-articulador* — cuja institucionalização está ainda *por inventar*, acrescenta — deve assumir-se como um novíssimo movimento social que estimize a experimentação de desenhos institucionais alternativos, que não se



confinem à democracia representativa e afirmem o que classifica de *democracia redistributiva*. O novo *Estado de bem-estar*, conclui Boaventura de Sousa Santos (1998: 67), “é um Estado experimental e é a experimentação contínua com participação activa dos cidadãos que garante a sustentabilidade do bem-estar”.

Se esse *novo contrato social* implica uma redefinição do papel do Estado (e das teorias sobre ele), pode implicar igualmente a substituição do próprio modelo de *contrato*. Habermas (1997: 479) sustenta que a fonte de legitimação das ordens jurídicas modernas só pode ser encontrada na ideia de *autodeterminação*: “é preciso que os cidadãos possam conceber-se, a todo o momento, como os autores do direito ao qual estão submetidos enquanto destinatários”. Isso conduz, ainda segundo Habermas, a que o *modelo da discussão ou da deliberação* venha a substituir o do contrato — a comunidade jurídica não se constitui através de um contrato social, mas sim em virtude de um acordo estabelecido através da discussão.

A cidadania, construída na base da ideia de autodeterminação de Habermas e não contendo em si as exclusões do projecto da modernidade, pode transformar-se no *enzima* do desenvolvimento de uma governação democrática comprometida com a emancipação social.<sup>15</sup> Num contexto como esse, o sistema de educação escolar pode afirmar-se como um lugar central de afirmação da cidadania numa sociedade comunicacional gerida de um modo dialógico, embora tendo sempre presente que a escola é um local de luta e de compromisso, que não se muda por decreto ou discurso retórico, como lembrava Paulo Freire.

O reforço do investimento na educação pelos Estados nacionais, sendo uma condição necessária, não é, todavia, condição suficiente para uma política emancipatória que considere a educação um dos mais importantes factores de *empowerment*, tanto ao nível dos indivíduos como no plano comunitário. Nos termos do debate actual, marcado, de um lado, pela *desintegração* tanto do pensamento socialista como do pensamento conservador, e, do outro, pela afirmação impante do neoliberalismo, enquanto expansão indiscriminada de uma sociedade de mercado (Giddens, 1997b), uma política emancipatória para a educação implicará, na opinião partilhada com Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres (1998), um posicionamento de resistência à *racionalização da educação*, tornada objectivo hegemónico com

---

15. Este conceito de enzima é desenvolvido em Grupo de Lisboa (1994).

o pretexto da dinamização do desenvolvimento económico, ou, no caso português, da necessidade de alcançar o *pelotão da frente* da integração europeia.

Por outras palavras, resistência ao facto de os temas da equidade e da formação cultural terem dado lugar a estratégias orientadas para a resolução de exigências económicas, aparentemente mais urgentes. Neste contexto, as teorias críticas da educação viram-se forçadas a incorporar um elemento *de conservação*, senão mesmo de conservadorismo, na defesa de funções e de objectivos mais tradicionais da educação (Morrow & Torres, 1998: 129).

Nesta época de transição paradigmática, o Estado deve-se transformar num campo de *experimentação institucional*. Admitindo que a escola tem algumas características de *lugar estrutural*,<sup>16</sup> poderá então defender-se que constitui um espaço público de experimentação institucional, no qual se podem dotar as futuras (e actuais) gerações com novos modos de pensar a construção de um mundo mais justo. Um mundo, no simbolismo da expressão de Paulo Freire (1993: 46), “mais ‘redondo’, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade na Diversidade*”.

Talvez por isso torna-se não apenas possível como necessário, numa perspectiva de justiça e de equidade social, adoptar uma agenda educativa preocupada com a construção de uma educação democrática e de *cidades educadoras* enformadas pela participação e pela democracia.<sup>17</sup> Uma tal agenda, alternativa a uma pretensa racionalização das estruturas e das práticas educativas, imposta pela mercadorização do direito à educação e que tem na comparação internacional da avaliação dos resultados escolares o referente legitimador de toda a sua acção, terá seguramente como cerne a transformação do Estado nacional em movimento social, apostado no reforço da democracia redistributiva e participativa.

---

16. O conceito de lugar estrutural foi desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos em *Toward a New Common Sense*: “Num nível bastante abstracto, um modo de produção da prática social é um conjunto de relações sociais cujas contradições internas asseguram uma dinâmica endógena específica” (Santos, 1995: 420). Aí, Boaventura de Sousa Santos identifica seis lugares estruturais: doméstico, trabalho, mercado, comunidade, cidadania e mundial.

17. Ver a introdução deste conceito na Declaração de Porto Alegre do II Fórum Mundial de Educação, de 22 de janeiro de 2003.

## Referências bibliográficas

- BARROSO, J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração, 1836-1960*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- BOTTANI, N. & WALBERG, H. J. (1992). À quoi servent les indicateurs internationaux de l'enseignement?. In CERI, *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse* (pp. 7-13). Paris: OECD/OCDE.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION [CERI] (1996), *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- DALE, R. (1999). Specifying globalisation effects on national policy: a focus on mechanisms? *Journal of Educational Policy*, 14, (1), 1-17.
- DALE, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 133-169.
- FREIRE, Paulo (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- GIDDENS, A. (1997a). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- \_\_\_\_\_. (1997b). *Para além da Esquerda e da Direita*. Oeiras: Celta.
- GRUPO DE LISBOA (1994). *Limites à Competição*. Mem Martins: Europa-América.
- HABERMAS, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.
- HUSÉN, T. (1979). *L'école en question*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- MCMICHAEL, P. (1996). *Development and Social Change. A Global Perspective*. Thousands Oaks: Pine Forge Press.
- MORROW, R. A. & TORRES, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento [ed. or., 1995].
- \_\_\_\_\_. (1998). Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas orientações para a Educação Comparada. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10, 123-155.
- NÓVOA, A. (1994). *História da Educação*. Provas de agregação não publicadas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- \_\_\_\_\_. (1995). Modèles d'analyse en Éducation Comparée: le cham et la carte, *Les Sciences de l'Éducation — Pour l'Ère Nouvelle*, 2-3, 9-61.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.
- POPKEWITZ T. S. & PEREYRA, M. A. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. In T. S. Popkewitz (ed.). *Modelos de poder y regulación social en Pedago-*

- gia. *Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado* (pp. 15-91). Barcelona: Pomares-Corredor.
- PRIGOGINE, I. & STENGERS, I. (1996). *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science* (2. ed.). Paris: Éditions Gallimard.
- RAMIREZ, F. O. & VENTRESCA, M. J. (1992). Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World. In B. Fuller & R. Rubinson (eds.). *The Political Construction of Education. The State, School Expansion and Economic Change* (pp. 47-59). New York, Westport & London: Praeger.
- SAMOFF, J. (1999). Institutionalizing International Influence. In R. F. Arnove & C. A. Torres (eds.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 51-89). Lanham, Boulder, New York & Oxford: Rowman & Littlefield.
- SANTOS, B. de S. (1993) (ed.). *Portugal, um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. London & New York: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1997). Por uma Conceção Multicultural dos Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva/Fundação Mário Soares.
- \_\_\_\_\_. (2001). Processos de Globalização. In B. de Sousa Santos (org.). *A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização: Modernização Económica, Social e Cultural* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- SCHRIEWER, J. (1997). L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Révue Française de Pédagogie*, 121, 9-27.
- TEODORO, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 126-161). Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- TOURAINÉ, Alain (1998, Julho). Nous entrons dans une civilisation du travail, Comunicação apresentada ao XIV Congresso Mundial de Sociologia. Montréal, 26 Julho — 1 Agosto 1998 [1ª versão, não revista pelo autor].
- TYACK, D. & CUBAN, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WALLERSTEIN, I. (1995). *After Liberalism*. New York: The New Press.
- \_\_\_\_\_. (1999). Globalization or the Age of Transition? A Long-Term View of the Trajectory of the World-System. Fernand Braudel Center. Disponível em: <http://fbc.binghamton.edu/iwtrajws.htm>.

## Capítulo 10

### *Livrar a educação da usurpação\* empreendedorista\*\*: da “escolha” individual e privada à acção pública*

*Clementina Marques Cardoso*

[...] as transformações não são mais do que nós todos, todos os cientistas sociais e todos os não cientistas sociais deste mundo a transformarmo-nos (Santos, 1994: 20).

A noção de transformação é uma noção produtiva pois permite a compreensão da mudança para além das fronteiras bem demarcadas de está-

---

\* Usurpação (traduzido do original *take over*). A adopção dessa tradução deriva da necessidade de utilizar um conceito que não esteja restrito ao conceito original normalmente utilizado para indicar processos de aquisição de empresas. A adopção do conceito de usurpação permite deixar em aberto conotações relacionadas com vários processos, tais como, entre outros: mudança aparentemente ilegal ou forçada; compra ou venda; mudança no controlo de propriedade, recursos ou gestão; absorção; fusão de serviços ou de autoridade.

\*\* O conceito de *empreendedorismo* é normalmente utilizado em referência à iniciativa empresarial privada. Empreendedorismo é aqui utilizado com uma dimensão mais alargada, enquanto abordagem política aplicada a processos de formulação e implementação de políticas, de gestão, de governo de escolas e dos processos de aprendizagem e de ensino, assim como a relações Estado, mercado e sociedade civil; relações entre escolas e pais; relações profissionais escolares; relações escola-alunos e relações aluno-aluno.

dios isolados de desenvolvimento. Entender a mudança como transformação exige que se tomem em consideração práticas e efeitos acumulados existentes assim como renovadas formas de controlo e de resistência. Estes dão origem a formas institucionais e a práticas (re)nova(das) no interior do próprio Estado e a estados que se justapõem. Os conceitos de (práticas e efeitos) acumulados e de (estados) justapostos são extraídos da análise do Estado português desenvolvida por Santos (1993), propondo que se tenha em consideração que o Estado é uma “composição geológica com diversas camadas, diferentemente sedimentadas, umas antigas, outras recentes, cada qual com a sua lógica própria e respectiva orientação estratégica” (p. 41).

Partindo da minha investigação empírica durante a década de 1990, pretendo explorar a natureza de práticas e efeitos acumulados em Portugal e em Inglaterra. Para tal, procederei à 1) ilustração da forma como a continuidade com divisões existentes em períodos anteriores em áreas essenciais de tensão semelhantes foi mantida ou sustentada para reaparecer enquanto componente de períodos mais recentes, e 2) ao uso da noção de “Estado paralelo” (Santos, 1993) para trabalhar a noção de Estado como um actor multifacetado que perfecciona mecanismos de controlo e de autonomia “facilitada”.

A reconstituição do Estado assenta, como defendi em 2001, em reformas que penetram camadas acumuladas que ajudam a consolidar as políticas nacionais da educação, que redefinem e são redefinidas através de novos detentores e formas de poder e que são também sustentadas numa ordem política que está enraizada em novas formas de “regulação política e social” (Harvey, 1989: 121). Se as mudanças estão enraizadas em divisões políticas e sociais nacionais (Marques Cardoso, 2001: 17) e se processos de transformação estabelecem continuidades com o passado para moldar formas de controlo presente, então as mudanças também devem estabelecer continuidades com formas passadas de resistência a controlo apertado e ser permeáveis a formas de libertação local em nome da democracia participativa e da justiça social. A identificação dessas continuidades tornou-se cada vez mais necessária à “[...] descoberta de meios materiais, económicos e acima de tudo *organizacionais* capazes de incitar todos os investigadores competentes para a [...] discussão colectiva [...] e a criação de propostas [...] [para] o projecto de sociedade” (Bourdieu, 2001: xii-xiii).

Popkewitz propõe que “as mudanças a que assistimos na área da escola são mudanças que envolvem movimentos não regulares de longa duração em arenas múltiplas” (1996: 47-48). Harvey sugere que “a primeira

dificuldade é a de apreender a natureza das mudanças que estamos a observar (1989: 173) [...] [e que assim sendo] impõe-se a todos nós estabelecer quão profunda e fundamental essa mudança poderá ser (p. 121). [...] [Um] mar de mudança na aparência [...] um momento transitório de crise de descontentamento [...] transformação sólida ou arranjo temporário? (p. 188). Finalmente, Sousa Santos convida a considerar a forma como as “as transformações não são mais do que nós todos, todos os cientistas sociais e todos os não cientistas sociais deste mundo a transformarmo-nos” (1994: 20).

As mudanças que temos vindo a observar na educação têm duas origens: uma enraizada nos processos de transformação da economia política e a outra nas mudanças introduzidas por políticas direccionadas para a alteração das fundações nas quais o governo,<sup>1</sup> o financiamento, a gestão e a avaliação do ensino assentam. Apesar das várias formas que essas mudanças tomaram e do grau dos seus efeitos, elas foram iniciadas por governos que, nos seus discursos de reforma social, colocaram a ênfase no “melhoramento” da “qualidade” dos serviços públicos e dos “padrões profissionais” e na necessidade de incentivar a participação civil amadora no governo e governação pública. A gestão e governo de instituições sociais são áreas estratégicas de reforma (Marques Cardoso, 2001) e os governos nacionais têm sido os actores principais no incentivo a essas mudanças. Ao mesmo tempo que adoptam a crença na redução do papel do Estado, os governos têm vindo a intensificar a presença de instituições de Estado nos vários processos de mudança.

Tal desenvolvimento apresenta, simultaneamente problemas e possibilidades de acção. A esfera pública, em muitos casos protegida por garantias constitucionais, pode regular os efeitos adversos da regulação da vida social pelo mercado. Pode reduzir os efeitos produzidos por mecanismos de mercado na provisão e financiamento públicos de serviços públicos e

---

1. Neste contexto, governo refere-se a um conjunto de processos iniciados por determinados objectivos políticos e operacionalizados por mecanismos específicos. Quando articulados, estes formatam uma grelha de actuação e as condições de base para 1) definir o que irá constituir dado mandato educativo; 2) processos de tomada de decisão e 3) a execução de decisões (gestão e administração). Esses processos podem ser iniciados e/ou executados e/ou influenciados por referência a mecanismos e objectivos públicos e privados. Esses mecanismos e objectivos sustentam e/ou influenciam o recrutamento de pessoal, as condições profissionais de trabalho, matrículas, estrutura e formas de financiamento, currículo, estrutura de recursos, avaliação de alunos, inspecção e avaliação de escolas, organização e gestão de grupos organizados na escola que, no conjunto, ajudam a construir formas dominantes de governo sustentadas em relações específicas entre o Estado, a sociedade civil e a economia de mercado (Marques Cardoso, 2004: 59).

reclamar o direito moral de obstruir práticas iniciadas tanto por instituições de Estado como por familiares de alunos que, no exercício dos seus direitos individuais, criam obstáculos a que a justiça social se mantenha como o objectivo principal das reformas educativas e como o objectivo final por que deverão ser julgadas as intervenções públicas. Dado que a esfera dos direitos privados acaba onde estes se constituem como obstáculo ao direito social (que todos têm) à educação, os serviços públicos têm de ser convocados como garantia de justiça social. A orientação da análise continua a ser a resposta à questão: como pode ser garantida a justiça social em sociedades, cidades e outros espaços onde existe segregação geográfica e de acesso/utilização de recursos?

Nas duas últimas décadas, o regresso aos princípios conservadores liberais no governo da esfera pública surgiu em oposição ao consenso político alargado sobre a natureza do governo e a gestão de serviços públicos e manifestou-se através de um discurso sustentado por noções de “melhoramento”, “qualidade” e “participação”. Tal regresso transformou o mandato escolar público e as condições do processo de escolarização radicalmente. Ao liderar e ao facilitar o processo de criação de novas formas de *governo, sociedade civil, comunidade, estado, cidadania e bem-estar social*, instigou a redefinição das noções de “qualidade” de ensino e de “autonomia” profissional e escolar, “participação” familiar e “padrões” educacionais. Tal transformação alterou o ensino e o papel social do Estado em relação à autonomia privada de indivíduos, instituições e mecanismos de mercado.

O envolvimento de agentes económicos privados no fornecimento e avaliação do ensino está a crescer. Esse envolvimento tem sido facilitado e promovido por governos de direita e de esquerda tanto em países com economias fortes e globalmente dominantes como em países com economias semiperiféricas e globalmente dominadas.

Dado que as mudanças relativas a mandatos educacionais estão acopladas à transformação do papel social do Estado, a análise da educação tem de ser assistida pela análise sociológica das transformações sociais, políticas e económicas correntes. A transformação e a acção foram capturadas pelo liberalismo económico e político. O Estado não tem vindo a ser sujeito a processos de redução ou alargamento do seu papel de forma linear. O Estado tem vindo a ser sujeito a mudanças que são aparentemente contraditórias e paradoxais (Marques Cardoso, 2004).

Explicar tais mudanças é o desafio que se nos apresenta. A discussão sobre se as formas de provisão e de financiamento resultam num maior ou



menor grau de autonomia será estéril se não tomarmos em consideração a análise do papel dessas mudanças nos processos de segregação social e na distribuição de recursos. Manter as tendências orientadoras do ensino público no centro da nossa análise é um desafio. Os conceitos de senso comum e as propostas de reforma não têm sido suficiente e radicalmente desafiadas e avaliadas por referência a alternativas que questionem os processos de segregação da oferta, fornecimento, financiamento e procura de ensino.

Revelar a transformação não é suficiente. É necessário explicar o processo de transformação em curso. A adopção de políticas orientadas pelo liberalismo político e económico conservadores deu-se no seio de confrontos políticos e de divisões sociais. Os grandes temas educacionais relativos à transição do início do século XX foram reavivados, mas os novos parâmetros da mudança têm sido, por vezes, aceites quase como se esta fosse decorrente de um estágio de desenvolvimento social “natural” que, como tal, segue um período de crise e apresenta um “novo” mundo.

Em alguns momentos, a pressão da opinião pública tem sido aceite como constituindo a “verdade” porque, nessas narrativas, somos persuadidos a acreditar que elas são a expressão da vontade popular. Não são, e existe a necessidade de questionar qual é a opinião pública que está a ser expressa em dado momento? De quem são os valores, ética, códigos morais e interesses que estão a ser avançados? Aceitar que as mudanças a que assistimos correspondem a uma progressão natural no sentido da conquista do tal mundo “novo” e limitar a análise à avaliação das metas que este mundo “novo” promete é uma armadilha, um obstáculo à análise crítica. Existem indícios provenientes de vários países onde novas formas de envolvimento do sector privado (empresas, instituições de caridade), de influência de princípios e mecanismos provenientes do sector privado na regulação pública do ensino e a manutenção do ensino privado interagem com uma “polarização escolar forte”; “segregação escolar significativa” e aumento do número de famílias que “escolhem as escolas privadas mais cotadas” — no norte da França, por exemplo — (Barthon et al., 2003); com a formação de “hierarquias de escolas” — na Bélgica francófona (Delvaux & Joseph, 2003) e em Inglaterra (Ball et al., 2004, no prelo) — ou com a tendência para evitar escolas “problemáticas” — em Portugal (Barroso & Viseu, 2003). Os confrontos políticos e as divisões sociais que reavivaram os grandes temas da viragem do século XX levam-nos a considerar a forma como as políticas educativas estiveram condicionadas por processos de segregação social e pela selecção académica até aos anos 70.

Actualmente, confrontamo-nos novamente com esses processos e, mais importante ainda, com a necessidade de revisitar a crítica à insuficiência na democratização do acesso e participação, que foi fortemente articulada durante os anos 70 e que se confrontou (e foi, de certa forma, colonizada) pela crítica neoliberal e conservadora da escola pública de expressão mais recente.

Considerar a importância dos conflitos passados e as desigualdades e processos de segregação social na reflexão sobre as transformações correntes do mandato, provisão, gestão, financiamento ou avaliação do ensino, conduz-nos à mobilização de conceitos, instrumentos e estratégias capazes de testar as proposições políticas e económicas conservadoras e liberais. É nesse sentido que a noção de transformação é uma noção produtiva. Essa noção permite a conceptualização da mudança para além das fronteiras dos estádios de desenvolvimento isolados e facilita a análise de transformações correntes em continuidade com processos passados (tão fortemente contestados até aos anos 70).

As transformações correntes também contêm em si mesmas as possibilidades para a análise crítica e para o regresso a acções e a estratégias capazes de desafiar as proposições conservadoras e liberais e a estrutura de poder político, económico e social que sustenta as suas fundações e as formas actuais do Estado em muitos países. A conceptualização de mudança como transformação exige que se tomem em consideração os efeitos e as práticas que se acumularam nas várias camadas constituintes do Estado, as práticas sociais, políticas, económicas e educacionais, assim como formas renovadas de controlo e de resistência. Em conjunto, dão origem a formas institucionais e a práticas (re)nova(dos) dentro do Estado e a “estados sobrepostos”.

Santos (1993) propõe que se analise o Estado como se este correspondesse a uma “composição geológica com diversas camadas, diferentemente sedimentadas, umas antigas, outras recentes, cada qual com a sua lógica própria e respectiva orientação estratégica” (p. 41). Dessa forma, conduz-nos a ter em conta os efeitos de desenvolvimento por sobreposição (de práticas e efeitos) em camada e por justaposição (de estados). A noção de justaposição (de estados) é um instrumento útil. Torna possível ultrapassar noções lineares de desenvolvimento e permite a compreensão das características do Estado contemporâneo e das tendências actuais capazes de influenciar o governo da educação, processos de aprendizagem e experiências de ensino.

Recensar as resistências actuais e passadas e os obstáculos à democracia local e à justiça social que as novas e antigas formas de envolvimento do sector privado podem mobilizar assume importância primordial. O desafio que se nos apresenta na análise do que está a acontecer à gestão, ao financiamento ou à avaliação educacionais não é a produção de conhecimento legitimando conclusões sobre se as propostas actuais decorrentes do liberalismo económico e político conservador garantem condições para a escolha de escolas ou de cursos ou para o “melhoramento” do ensino.

A compreensão da forma como as novas formas de conservadorismo e liberalismo estão a moldar as políticas, as instituições e as relações sociais por referência a um conjunto de princípios que, no passado, estiveram em oposição constitui o desafio futuro. As reformas da década de 1980 não só redefiniram e foram redefinidas por novos detentores e por novas formas de poder; elas próprias foram sustentadas por uma ordem política também nova, assente em novas formas de “regulação política e social” (Harvey, 1989: 121).

Compreender essa transformação é o desafio que se nos apresenta. Tal compreensão requer envolvimento em análise crítica do que, entre outros, os conceitos de “escolha”, “melhoramento”, “qualidade”, “participação” ou “poder”, tal como estão a ser apresentados pelas propostas conservadoras liberais, significam, e ainda mais importante será questionar qual a forma actual que estes têm tomado no processo do acesso ao e da participação, não só no ensino mas também no emprego. O envolvimento nessa tarefa e o processo de revelar a expressão das políticas em espaços concretos de acção (cidades, comunidades locais e instituições de ensino) é a tarefa que se nos apresenta ao mesmo tempo que tentamos compreender estas mudanças à escala global. Tal facto deve-se a que as semelhanças que observamos entre países reflecte a supremacia crescente dos direitos individuais de escolha pelos pais sobre o direito social colectivo à educação e o aparecimento de tendências<sup>2</sup> ao mesmo tempo que a adopção de princípios neoconservadores liberais atravessam divisões políticas e sociais e modelos de democracia e de desenvolvimento social enraizados nos diferentes países.

---

2. Selecção — de alunos por escolas e de escolas por pais; fornecimento segregado de serviços; financiamento selectivo e direccionado; privatização e gestão privada da gestão de professores e da aprendizagem. A noção de privatização é utilizada aqui por referência a fóruns públicos de discussão, assim como a formas e a mecanismos de decisão (Para uma análise mais pormenorizada desses processos em escolas portuguesas e inglesas, consultar Marques Cardoso, 2004).

A tarefa que se nos apresenta exige o estudo da expressão das políticas nos espaços de acção (e por isso das mudanças no papel do Estado e do papel actual do Estado). Enquanto essa tarefa exige a compreensão da dimensão global das políticas, ter em conta a semelhança global de reformas nacionais exige que se tenha em consideração os desenvolvimentos que estão profundamente enraizados em cada país. Por exemplo, apesar da integração na União Europeia e de processos de unificação em várias áreas, a maior parte dos motores de mudança nas áreas mencionadas não decorrem de legislação europeia. Apesar de a educação e formação serem “um dos pilares [...] [onde] existe mais cooperação intergovernamental” (Anderson & Eliassen, 1993: 22).

A internacionalização do liberalismo conservador depende do envolvimento activo de governos, políticos e funcionários, de grupos sociais e políticos específicos e de indivíduos em cada país. As reformas penetram tensões e divisões (novas ou existentes) constrangidas pelo ambiente nacional onde estas tensões se desenvolvem, e o impacto da introdução de mecanismos de mercado e de procedimentos empresariais em instituições democráticas varia de acordo com as áreas onde estes são introduzidos.

As formas nacionais que o liberalismo conservador toma são o produto da interacção entre o envolvimento (ou a contribuição para o estabelecimento do paradigma internacional) activo de governos e o desenvolvimento das políticas nacionais de educação. Estados nacionais assumem uma parte activa na incorporação de transformações e na sua tradução em práticas. Em alguns casos, “para que a onda contemporânea de neo-liberalismo funcione, o Estado tem de penetrar ainda mais profundamente em certos segmentos da vida política e económica e tornar-se, em certa medida, ainda mais intervencionista do que antes” (Harvey, 2000: 65). Também é dentro do Estado que a maior parte das tensões e conflitos são ensaiados. Assim, o tipo de Estado que daí resulta incorpora o movimento gerado por esses processos, onde o nacional dita e é ditado pela forma que a dimensão internacional atinge.

Como defendi no passado (Marques Cardoso, 2001), esse processo não é simples ou linear, porque o movimento conservador liberal não é monolítico. Existem divisões no interior desse movimento e no interior dos governos que moldam as culturas institucionais e os sistemas de gestão, governo, financiamento, matrícula ou inspecção, específicos do processo de interacção entre liberalismo e conservadorismo. As disputas governamentais internas sobre liberalismo e entre conservadorismo e liberalismo

influenciam formas e versões de descentralização, autonomia e participação. Essas versões variam de acordo com as tradições nacionais de conservadorismo e de liberalismo e com o tipo de relações institucionais (passadas e presentes) existentes entre países.

Liberalismo é “um conceito controverso [cujo] significado tem vindo a alterar-se historicamente” (Held, 1996/1998: 74). O liberalismo também se caracteriza por “vasta variedade e complexidade internas” e “adquiriu um sabor diferente em cada uma das diferentes culturas” (Gray, 1995: xii). Isso deve ser tomado em consideração porque agrupamentos de princípios e de modos de regulação influenciam as noções e as metas dos processos de descentralização e de privatização, programas governamentais e, conseqüentemente, o processo de formulação e implementação de políticas. Cada agrupamento, como foi demonstrado para o caso português (Marques Cardoso, 2001), irá propor versões diferentes de autonomia e de sociedade civil de que as noções de descentralização ou privatização dependem.

Múltiplos significados e mandatos moldam, por sua vez, as noções de desenvolvimento local, comunidade ou liberdade local para participar nos processos de decisão, delegação, participação e autonomia. O significado e o propósito de objectivos complementares, tais como diversidade, qualidade, eficiência, avaliação e escolha, também são influenciados e afectados por essa multiplicidade de significados e de mandatos. Ao nível nacional, as disputas internas decorrem de uma “variedade interna” inerente ao próprio liberalismo, de divisões inerentes ao liberalismo conservador e da história local. Apesar de tal variedade, a oposição a formas de democracia, educação e liberdade e a direitos sociais mantêm-se enquanto um conjunto consistente de metas e de resultados a atingir, porque o neoliberalismo conservador não é um agregado de ideias separadas. Midgley alerta para este fenómeno ao explicar que a “diversidade [...] [de] ideias [...] complexas, multifacetadas e mesmo internamente inconsistentes [...] está intimamente ligada] aos três temas ideológicos do individualismo económico, do tradicionalismo cultural e do populismo autoritário” (1991: 3,8).

Essas características são visíveis na forma convergente que o liberalismo conservador tem vindo a assumir nas duas últimas décadas. Uma versão restrita de democracia assente em versões onde a liberdade individual é suprema e a continuidade com insuficiências democráticas passadas estão reflectidas em tendências actuais crescentes para a polarização social, tem vindo a desenvolver-se. Nessa versão, espera-se que a liberdade individual seja atingida sem garantias públicas dos direitos sociais. O acesso à

educação exerce-se através da escolha individual, racional e calculada. A liberdade económica atinge-se com limitada justiça económica. Existe uma tendência para “[...] denegar ou negar a validade de direitos sociais e de liberdades positivas e para, em vez disso, insistir no carácter fundamental de direitos políticos e legais” (Glennster, 1991: 173).

O princípio de mercado “livre” atrofia os direitos sociais. A educação adquire um valor mercantil. É colocada a ênfase na noção de que educar crianças é um investimento económico para realçar a necessidade de que o acesso ao ensino seja sujeito à escolha individual racional. A escolha individual existe para maximizar o capital educacional, cultural e financeiro. Assim, tal como nas empresas privadas, o investimento exige capital e conhecimento especializado. As noções de valor desigual, benefícios desiguais e distinção social não são integrados na versão (mercantil) de diversidade. Comportamentos individuais otimizados e eficiência económica substituem as exigências relativas à igualdade social. Os requisitos democráticos são obscurecidos pelas normas da competição que também substituem critérios de redistribuição por eficiência económica. Relações desiguais de mercado e resultados produzidos por relações de mercado — que tinham já sido reduzidos anteriormente com a aplicação de políticas redistributivas — não são tomados em consideração como sendo um obstáculo aos fundamentos dos direitos democráticos.

A competição forma a base de sustentação da nova forma de fornecimento de serviços onde um indivíduo irá ganhar o que outro indivíduo irá perder. Em muitos casos, o princípio darwiniano de “selecção natural” é transferido para a selecção social: apenas os “mais fortes” sobrevivem as avaliações. Mudanças escolares seguem definições restritas de “melhoramento” baseadas na oposição entre as noções de boa/má, eficiente/ineficiente ou útil/inútil.

## **As novas características das políticas e a transformação do Estado**

A usurpação empreendedorista não se traduz necessariamente na aquisição de serviços públicos.<sup>3</sup> A forma que a privatização do espaço público, instituições, práticas e mandatos educativos toma é um processo de mu-

---

3. Embora se possa traduzir no controle de cobrar rendas ou de transformar o valor dos serviços em valor mercantil e, conseqüentemente, gerar mais valias (Marques Cardoso, 2004).

dança lento, persistente, acumulativo e quase invisível. Apodera-se dos corações do público, de profissionais e da classe dirigente, infiltra-se em relações existentes e em práticas para se alojar numa posição confortável de onde seja difícil removê-la. É tão urgente compreender o processo pelo qual esse processo se aloja em sistemas existentes, Estados e relações como o é compreender a forma como é imposto de forma explícita.

Esse exercício exige que também se analise a forma como organizações transnacionais, tais como a União Europeia, podem facilitar<sup>4</sup> ou apresentar obstáculos a mudanças. Recentemente, “a formação de um sistema de política pública europeu [tem sido consolidada] através de requisitos onde um número restrito de actores europeus podem influenciar o uso dos sistemas nacionais onde se formulam políticas públicas [...] e criar novas alianças empresariais políticas ao nível europeu [...]. As grandes empresas, na busca do melhoramento do acesso ao sistema europeu de políticas públicas, tornaram-se num parceiro e agente da integração europeia e num mecanismo para a mudança institucional” (Coen, 1998: 98).

A transformação corrente também é aceite e resistida por vários grupos ou mesmo no seio de um grupo, mas o seu sucesso depende de certas condições. Algumas dessas condições relacionam-se com a definição do ensino universal em termos de um “mínimo” de ensino, onde o acesso escolar e o sucesso educacional enquanto garantias de direitos sociais são colocados em oposição a um direito individual a acesso privilegiado.

A concepção liberal de direitos, onde os direitos são concebidos como se estivessem opostos aparece como substituto da versão “integrada” de direitos (Canotilho & Moreira, 1991: 44). O direito individual negativo de não-interferência com a liberdade de aprender é colocado em oposição ao direito positivo de todos à educação. Os direitos sociais colectivos, que são uma garantia ao exercício da liberdade individual à educação ficam isolados e o seu conteúdo é esvaziado. Desse modo, a garantia estatal dessa liberdade individual é apropriada pelos investidores (familiares) privados em educação.

---

4. Vários relatórios da OCDE revelam as tendências actuais: Performance Management in Government (OECD, Public Management Committee, 1996); Budgeting for Results, Perspectives on Public Expenditure Management (OECD, 1995); Integrating People Management into Public Service Reform (OECD, 1996); Support of Private Sector Development (OECD, Development Assistance Committee, 1995); Schools and Quality: an International Report, 1989; School: a Matter of Choice and Quality in Teaching, 1994; Measuring the Quality of Schools and Schools under Scrutiny, 1995).

A escolha de consumidor substitui, por vezes, garantias constitucionais. Mercados (educacionais) transformam-se em arena privada, onde os indivíduos exercem escolha e as instituições (da sociedade civil) influenciam o financiamento, a atribuição de recursos, a vigilância e a tomada de decisão. O cumprimento do direito à educação fica, como em outros mercados privados, aberto à esfera privada ou, apenas em último recurso (através da litigação privada), à esfera pública e, tal como acontece em outros mercados, será exercido de forma desigual.

A dimensão política da educação é, desta forma, transferida da esfera pública para a esfera privada. O mercado irá, assim, regular as condições de liberdade excluindo os direitos do sistema privado estatal de financiamento e provisão do ensino público. A gestão pública governamental dos impostos sobre o rendimento privado torna-se o alvo dos neoliberais por ser a raiz dos “problemas” educacionais. A concentração privada de rendimento desaparece do conjunto de preocupações governamentais. A economia de mercado, conjuntamente com a sociedade civil (define níveis de bem-estar mínimos a serem garantidos para manter a ordem social), é preferida em detrimento da economia de mercado, com um sistema de bem-estar alargado como modelo de referência para as políticas públicas. Uma nova economia de bem-estar social é estabelecida.

Assim, a formação de mercados educacionais virá a reduzir o papel da esfera pública no planeamento do uso do rendimento privado e a transformar o sistema de “reatribuição dos impostos sobre o rendimento das empresas e famílias” (Glennester 1997: 11). O controle democrático — a que os liberais conservadores se opõem — é reduzido. As reformas neoliberais conservadoras reduzem a influência democrática sem reduzirem a intervenção do governo central.

Tal como no final do século XIX, a “liberdade” de comércio (e de maximização do lucro) estende-se para promover a liberdade “individual de maximizar o capital individual privado. Os trabalhadores (contribuintes) tornam-se investidores (financeiros e educacionais) privados. Ao colocar-se em oposição aos princípios da democracia participativa, modelos ou práticas institucionais mas também ao alargamento da democratização da participação educacional, o modelo de governo liberal conservador recria antigas “duvidas [...] [sobre] a possibilidade de realização do ideal de [...] democracia enquanto soberania popular através de meios [que garantam] a participação máxima de todos” (Pateman, 1995: 2).



A usurpação empreendedorista da educação reflecte-se, no entanto, em processos directos e óbvios de mudança. Talvez um dos desenvolvimentos mais significativos a contribuir para a transformação corrente é a identificação recente, pela Organização Mundial do Comércio, dos países que expressaram “o empenhamento em reduzir barreiras comerciais a serviços educacionais” (Heyneman, 1999: 9). As empresas globais estão cada vez mais empenhadas em ajudar “clientes educacionais na expansão para mercados internacionais, na aquisição de novos parceiros, no fornecimento de serviços públicos e privados educacionais e de formação [...] e na reestruturação e reprofissionalização da força de trabalho [...]” (Heyneman, *Biographical Sketch*, s/d.).

Os processos abertos por tais desenvolvimentos não vão desaparecer. Eles estão a moldar geografias locais de provisão, financiamento e de controlo sobre a gestão, o governo dos e os resultados desejados para os serviços públicos. Revelar esses processos através da análise que conta apenas com simples explicações causais não é suficiente para fornecer alternativas de acção e para analisar a natureza subtil da forma como estes processos se infiltram na esfera pública, na organização e na gestão, financiamento e avaliação das instituições públicas e das práticas profissionais públicas.

Compreender as implicações do papel dos governos no processo de facilitar a introdução de formas de privatização da provisão e governo da educação requer um conjunto de condições e de análises capazes de mobilizar, em nome da democracia participativa e da justiça social, formas de libertação local, que se deparam com um conjunto de importantes obstáculos. Harvey lembra que “dado estarmos a presenciar uma transição histórica, longe ainda de estar completa [...], que deverá ser parcial em certos aspectos, encontramos uma série de dilemas teóricos” (1989: 173).

Estes são complementados por dificuldades específicas. A primeira é, talvez, a tendência para reproduzir modelos analíticos e conceitos produzidos no seio da economia e dessa forma colonizar e debilitar a análise sociológica. A análise pode também sofrer por estar limitada por constrangimentos derivados do que Santos define como o ‘paradigma científico dominante’ (1991: 10): [de um] um conhecimento disciplinar, [...] [que] segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor (p. 46). Ultrapassar estes constrangimentos requer ‘despedir com alguma dor, dos lugares conceituais teóricos e epistemológicos [para construir um] paradigma emergente’ (Santos, 1991: 35) e abraçar a ‘transgressão metodológica’ (Santos, 1991:

49). Só uma “constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta” (p. 48).

A análise de políticas educativas tem-se deparado com problemas específicos. Durante um longo período, o estudo da educação foi esquecido nos estudos de políticas em geral. Qualquer estudo da educação actual confronta-se com essa herança (Marques Cardoso, 1995: 8-11). Apenas recentemente se verificou uma viragem nas abordagens de estudo das políticas educativas. Tal herança foi transferida para os estudos comparados e tem impedido a compreensão não só de mudanças em vários países mas também os processos actuais de transformação global.

O estudo de políticas e a compreensão do seu impacto global exige uma abordagem que analise reformas no contexto do desenvolvimento social de longo prazo, que tenha em consideração continuidades em regulação social e governamental. Uma tal abordagem exige estudos da macro e da micro transformação da regulação dos serviços públicos e da educação. Torres (2003: 279) sugere que a relação educação-Estado-democracia é talvez o desenvolvimento mais importante a ter em consideração na análise das transformações correntes.

## **A natureza das práticas e dos efeitos em camada em Portugal e em Inglaterra**

Compreender as transformações actuais exige que se tomem em consideração as divisões<sup>5</sup> que precederam e que estiveram no seio da formulação das mudanças relativas ao governo e à gestão da educação em Portugal e em Inglaterra até 1996. As reformas foram moldadas por divisões políticas que estabeleceram continuidades com desenvolvimentos históricos na política social e na definição dos mandatos educativos. Tais divisões são visíveis nas seis áreas<sup>6</sup> afectadas pelas reformas e demonstram continuidade de áreas centrais de tensão com divisões manifestadas em períodos ante-

---

5. A análise detalhada e os desenvolvimentos específicos encontram-se em Marques Cardoso (2001: 67-93). Para a análise do impacto imediato de reformas nacionais nas escolas, ver Marques Cardoso (2004).

6. Governo central-local, governo-profissionais, relações governo local-escola e relações tomada de decisão-especialistas, distribuição institucional de autoridade (sobre gestão) e de responsabilidades e, finalmente, relações entre autonomia profissional e controle governamental da definição de prioridades para o ensino.

riores. As três áreas onde a tensão foi mais visível foram as áreas do currículo, avaliação e métodos de ensino.

Em Portugal, as áreas onde os partidos com representação parlamentar estiveram mais divididos em 1986 foram a escolha familiar de escolas e o financiamento público. Os partidos de direita<sup>7</sup> defenderam que a provisão de educação deveria ser feita tendo em consideração a escassez de recursos. Defenderam também que o Estado deveria financiar a educação privada para garantir a escolha familiar e o tratamento igual do sector educacional público e privado. A educação privada esteve associada com a proposta de que o direito das famílias ao controle da educação dos seus filhos deveria constituir-se em consideração principal. Adicionalmente, os partidos de direita defenderam que a educação obrigatória não deveria ser fornecida através de um sistema unificado e que a formação técnica deveria ser integrada em programas especializados de ensino secundário. Esses partidos também defenderam que a formação profissional deveria ser organizada em parceria com empresas.

Em 1986, a discussão dos aspectos centrais da proposta de lei na Assembleia da República foi marcada pela divisão partidária. Essa divisão revelou divisões políticas antigas entre o apoio ao Estado democrático onde a participação e a cidadania assentam no individualismo e no “livre” mercado como regulador das relações sociais, e o apoio ao Estado democrático onde a cidadania e os direitos participativos, assim como o planeamento público, são orientados pelas necessidades. As divisões políticas são semelhantes àquelas observadas durante a discussão das propostas de lei inglesas de 1986 e 1988. As divisões que se manifestaram entre 1976 e 1986 em Portugal apresentam semelhanças com as divisões desenvolvidas no período do pós-guerra em Inglaterra. As divisões políticas de 1986 assentaram na tentativa de restaurar o que os representantes dos professores viam como tradições a rejeitar em 1974, por estas não serem democráticas.

No decurso do debate da proposta de 1986, a definição de um quadro legislativo baseado em direitos constitucionais, em serviços orientados para as necessidades, na igualdade de oportunidades no acesso à educação e a condições de igualdade no sucesso escolar, na gestão participada e na par-

---

7. Mantém-se essa divisão a fim de adoptar a análise de Sampaio (1988). O Partido Social Democrata (PSD) e o Centro Democrata Social (CDS) são descritos como partidos de direita. No entanto, a adopção desta análise não implica a aceitação de uma definição restrita de política de esquerda e de direita.

ticipação na tomada de decisão educativa, foi sistematicamente (mas sem sucesso) desafiada. Esse desafio veio de projectos político-partidários influenciados por princípios que insistiam na necessidade de um empenho público na manutenção de um sistema privado de educação, de que a educação dependesse de “recursos existentes” e de introduzir noções de escolha familiar na Lei de Bases do Sistema Educativo.<sup>8</sup>

A importância da educação privada e de escolha familiar foi salientada pelo CDS. O financiamento foi definido em termos gerais, mas foi motivo de discussão no interior do PSD. Todos os outros partidos defenderam a necessidade de garantir o financiamento público do ensino. O PSD propôs que o Artigo 42 fosse eliminado, dado que o financiamento deveria ser definido pelos governos. E foi nesses termos que o PSD, no seu manifesto político e no seu programa governamental de 1987, apresentou o financiamento escolar como prioridade das suas reformas. Esse programa apresentou vários constrangimentos para a implementação dos princípios de participação democrática na gestão e governo da educação e de democracia participativa definidos em 1986.

As discussões parlamentares foram caracterizadas por um alto grau de conflito entre, por um lado, a influência crescente da agenda neoliberal que se verificou na primeira metade dos anos 80, a força geral da viragem internacional para o neoliberalismo conservador, as exigências de uma economia europeia cada vez mais liberalizada, e, por outro lado, os princípios constitucionais nacionais relativos ao desenvolvimento social e à educação. Os representantes dos professores e alguns deputados estavam conscientes de que esta era a interpretação política da direita da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A entrada para a C.E.E. também influenciou o processo [...] foi dada relevância a um maior investimento em recursos humanos [...] Para muitos, existia a ideia de voltar à Lei (de 1973) (orientada por princípios democráticos) [...] Nós (professores) exercemos pressão de fora [...] e quando não foi possível chegar a posições próximas das que nós já tínhamos, então, nós mantivemos a ambiguidade, [...] de forma a que as nossas posições não fossem derrotadas mais tarde. Este foi o caso da formação de professores [...] Essa foi uma estratégia. (Liderança da FENPROF, 30/3/1995).

---

8. Ver artigos 1 e 2 em Sampaio (1988: 31-33).

A implementação de estruturas para o governo local que permitiriam a criação de formas descentralizadas de gestão e de governo foram suspensas até 1986. A ausência de uma reforma nacional tem uma história de doze anos de gestão escolar sem o estabelecimento de condições para o exercício de democracia local e de sistemas participativos específicos, que deixou a gestão escolar colegial bastante vulnerável a críticas. Críticas oriundas dos que queriam ver as condições para o exercício da democracia participativa garantidas e dos que apresentaram críticas da educação pública e da gestão colegial decorrentes de argumentos típicos *da Public Choice*.<sup>9</sup>

O parlamento português não esteve dividido apenas no que diz respeito à participação da família na educação. A democracia local foi entendida pela “esquerda” e pela maioria dos professores como significando a criação de estruturas para o exercício do governo local da educação. A autonomia profissional foi entendida, no contexto da necessidade do governo se empenhar na valorização da profissão de professor, como a consolidação da base democrática sobre a qual o ensino seria exercido e como o abandono do sistema, onde ensinar estivesse regulado de acordo com as necessidades do regime autoritário e os constrangimentos das regras administrativas centrais. Essa vontade de abandonar o legado anterior a 1974 está na origem do Artigo 45, n° 3, que subordina os critérios administrativos aos critérios educacionais.

Esse foi um aspecto bastante delicado, que levou o CDS a colocar-se em oposição aos professores. O CDS propôs que o n° 3 do Artigo 45 deveria ser eliminado da Lei de Bases. A autonomia profissional era vista pelos professores como estando fortemente ligada à gestão escolar. O planeamento e o governo seriam partilhados entre os professores eleitos com funções de gestão e o governo local. A proposta de tal sistema indicava o desejo de abandonar a tradição de um sistema de governo que distanciava os professores do seu empenhamento original em serem eleitos para participar no governo e na gestão das escolas.

A Lei de Bases reconheceu a necessidade de estabelecer um serviço nacional de educação libertado do autoritarismo político que reconhecesse liberdades civis, liberdade democrática e participação igual no desenvolvimento nacional. Nesse contexto, o governo e a gestão da educação e das

---

9. Ver Marques Cardoso (2003a) para uma análise detalhada da influência e da presença das críticas e dos modelos decorrentes das teorias da *Public Choice*.

escolas tinham o mandato de garantir participação directa e de promover igual acesso e sucesso para todos.

No entanto, a meio da década de 1980, a existência de várias camadas de Estado foi uma das características específicas do governo e gestão públicos em Portugal que os distinguiu da Inglaterra. Elementos do regime autoritário foram de encontro às reformas e às práticas democráticas, e, por isso mesmo, várias versões de democracia informaram as reformas dos serviços públicos em um curto período de tempo (Santos, 1993: 41 e 27).

A natureza e o tipo de questões relativas à educação e às discussões havidas entre 1976 e 1986 em Portugal foram um indício da viragem futura e exerceram uma influência importante na forma como as políticas foram formuladas na segunda metade dos anos 80. Contrariamente ao que aconteceu em Inglaterra, onde a viragem gerada por governos neoliberais conservadores transformaram sistemas públicos nacionais estabelecidos, em Portugal, a transformação aconteceu ao mesmo tempo que os sistemas públicos nacionais se desenvolviam. “Foi como se Portugal estivesse a passar por uma crise do Estado-providência, sem nunca o ter tido” (Santos, 1993: 45).

No consenso socialista de 1976 sobre a necessidade de introduzir direitos de cidadania públicos e sociais, a educação foi definida politicamente como tendo um papel importante na materialização desses direitos. No entanto, a constituição de 1976 nunca propôs a criação de um Estado de bem-estar social, já que o objectivo da constituição era a criação de um Estado socialista e não de uma democracia capitalista (Santos, 1993: 44).

Em 1986 existia já uma divisão política no seio do consenso alargado existente sobre o que o papel e propósito da educação deveriam ser. A origem da viragem nas políticas é, como se descreve a seguir, diferente do contexto das mudanças que ocorreram nos anos 70 em Inglaterra (Santos, 1993: 19 e 25). A divisão política que ganhou força em Portugal começou a assemelhar-se cada vez mais ao conflito, à tensão e mudanças ocorridas em Inglaterra nos anos 80.

Em 1986, o governo britânico conservador iniciou o que viria a ser “a primeira grande mudança realmente estrutural do sistema educativo desde a lei de 1944” (Glennister, 1997: 200). O parlamento começou por aprovar a lei número dois que alteraria o modelo de governo escolar. A lei de 1988 (ERA) criou um novo sistema educativo nacional e um novo modelo de gestão para as escolas públicas, orientado por um regime financeiro novo.

As alterações administrativas fizeram parte das mudanças nas relações governo central-governo local e foram definidas, reajustadas e contestadas no processo de “reformulação do terreno ideológico das políticas ideológicas” (Ball, 1990a: 8).

Em 1986, o consenso relativo ao currículo, métodos de ensino, gestão e governo escolares, assim como as medidas de política social produzidas para fazer face aos aspectos de desigualdade e justiça social identificados na década de 1960, tinham sido abandonados em Inglaterra para abrir as portas a três novas formas de controlo da gestão e governo escolares: controlo ministerial central, “quasecontrolo” governamental e controlo não-profissional (civil amador). Da década de 1960 ao início dos anos 80, a gestão “social democrática” (Grace, 1995: 34) inglesa desenvolveu-se com base nas noções e práticas de “gestão consultiva” e “decisão partilhada” (p. 38-39). A prática de gestão foi marcada por o que Grace descreve como “contradições, limitações e vulnerabilidades” (1995: 194).

O problema principal de baixa democratização na tomada de decisão pública era bastante evidente nos dois países. A crítica dos departamentos governamentais centrais decorrente dos argumentos produzidos pelas teorias da *public choice* teve sucesso em isolar a gestão educacional e o governo local como sendo causas dos problemas educacionais que tinham sido identificados pela crítica produzida pelos professores da educação pública durante toda a década de 1980. O governo britânico Conservador explorou críticas que tinham sido produzidas por grupos de oposição anteriormente para avançar com objectivos diferentes daqueles defendidos por esses grupos.

Os constrangimentos à autonomia local foram um problema identificado pelos professores e defensores de sistemas públicos e universais de educação nos dois países. As divisões políticas existentes nos dois países no momento da formulação de políticas moldou o processo de implementação. O tipo de Estado resultante desses desenvolvimentos está longe de representar uma substituição de um velho Estado, em vez disso, este é um Estado transformado. Santos sugere que o que aconteceu foi uma “transformação na soberania e modo de regulação” (1998: 60). O Estado transformado é um “Estado forte enfraquecido” (Marques Cardoso, 2004). As suas formas variam de acordo com as iniciativas e parcerias no interior e entre os sectores público e privado. É um Estado centralizado, não é um Estado centralizado; é um Estado descentralizado, não é um Estado descentralizado.

Cabe-nos a nós a discussão das formas que esse Estado toma e do seu impacto nos professores, famílias e estudantes. O que este Estado leva a

fazer pode ser visto nos espaços geográficos em áreas locais. Na escolha de escolas onde são matriculadas as crianças ou nas tendências para manter as crianças na escola mais perto de casa. Na iniciativa das escolas ao seleccionar alunos. Na competição ou colaboração entre escolas. Na colaboração de escolas com agentes privados. Somos confrontados com o facto de que esses desenvolvimentos exigem de nós o reconhecimento de que estamos na presença de um Estado diferente que as teorias de Estado têm dificuldade em explicar (Santos, 1998: 59). É um Estado onde várias formas de regulação são exercidas simultaneamente: regulação mercantil, governamental central, governamental local em parceria com fornecedores privados e contratação/concurso (públicos e privados) (Marques Cardoso et al., 2003). É um Estado com instituições que incorporam várias décadas de conflito, luta, resistência, opressão de liberdades sociais e de direitos individuais e várias camadas de práticas institucionais, de influência (comercial, religiosa e civil) informal privada e de acção manobrada.

Santos sugere que está em formação “uma nova forma de organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais e globais” (Santos, 1998: 59). Essa forma de Estado também se apoia na consciência forte dos mecanismos do sistema político e de controlo pela população em geral. É nesses e nas novas formas de mobilização social que a resistência ao controlo apertado e os modos de libertação locais que são articulados em nome da democracia participativa e da justiça social podem ser avançados. Como nos lembra Bourdieu, tal requer a “[...] descoberta dos meios materiais, económicos e acima de tudo *organizacionais* possíveis de incitar todos os investigadores competentes [...] a discussão pública [...] e a criação de propostas [...] [para] um projecto de sociedade” (cf. Bourdieu, 2001: xii-xiii). Isso pode ser obtido fazendo uso da noção de “Estado paralelo” (Santos, 1993) para contribuir para o desenvolvimento de uma noção de Estado como um actor multifacetado que aperfeiçoa mecanismos de controle e autonomia “facilitadora”. Um actor com uma estrutura e um conjunto de relações, onde as noções e “soluções do velho paradigma coexistem com as soluções do novo paradigma” (Santos, 1998: 66).

Em segundo lugar, partindo de uma tipologia das mudanças actuais, poderemos explorar o que poderão ser áreas de emancipação mas também resistência apresentadas pela colonização das relações sociais e das instituições públicas por relações económicas e noções de contrato e troca pri-



vados, assim como códigos religiosos e morais conservadores. Tal ajudará a compreender o Estado emergente, um Estado em construção que Santos sugere será o “Estado-articulador [que] está ainda por inventar” (Santos, 1998: 65). Ter em conta a existência de continuidades e mudança, tensões e conflito permanece a tarefa mais urgente a realizar.

## Referências Bibliográficas

- ANDERSEN, S. & ELIASSEN, K. A. (1993). *Making Policy in Europe, the Europeification of National Policy Making*. London: Sage Pub.
- BALL, S. J. (1990a). *Politics and Policy Making in Education, Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34, (2) 119-130.
- \_\_\_\_\_. MARQUES CARDOSO, C., NEATH, S., THRUPP, M. & VINCENT, C. (2004). Inner City Schooling: Gentrification, Class, Competition and Complexity. *Journal of Education Policy*.
- BARROSO, J. & VISEU, S. (2003). Local Area of Interdependence between schools. *Regulateduc Report*. Lisboa: FPCE, UL.
- BARTHON, C., MONFROY, B. avec collaboration de DEMAILLY, L., TONDELLIER, M., VERDIERE, J. (2003). Les Espaces Locaux d’Interdependance entre Colleges, *Regulateduc Report*. Lille: CLERSE/IFRESI.
- BORDIEU, P. (2001). *Contrafogos 2, Por um Movimento Social Europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- CANOTILHO, J. J. & MOREIRA, V. (1991). *Fundamentos da Constituição*. Coimbra: Coimbra Editora.
- CASTLES, F. G. (1998). *Comparative Public Policy — Patterns of Post-War Transformation*. Cheltenham, Northampton, MA: Edward Elgar.
- COEN, D. (1998). The european business interest and the nation-state: large firm lobbying in the European Union and member states. *Journal of Public Policy*, 18 (1): 75-100.
- COLAS, D. (1994). *Sociologie Politique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DELVAUX, B. and JOSEPH, M. (2003). Les Espaces Locaux d’Interdependance entre Colleges. *Regulateduc Report*. Louvain: CERISIS, UCL.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1993). Orçamentos e democracia: o estado-providência em Espanha e Portugal, 1960-1986. *Análise Social*, 28 (122), (3ª): 589-606.

- GENTILI, P. (1998). A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional. In L. H. Silva (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes.
- GLENNERSTER, H. (1991). *Paying for the Welfare. The 1990s*. London: Harvester Wheatsheaf.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Paying for Welfare* (3ª ed.) — *Towards 2000*. London, New York, Toronto, Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.
- GLENNERSTER, H. & HOYLE, E. (1972). Educational research and education policy, *Journal of Social Policy*, 1 (3): 193-212.
- GRACE, G. (1995). *School Leadership, Beyond Educational Management. An Essay in policy Scholarship*. London: The Falmer Press.
- GRAY, J. (1995). *Liberalism*. Buckingham: Open University Press.
- HAM, C. & HILL, M. (1992). *The Policy Process in the Modern Capitalist State*. London: Harvester/Wheatsheaf.
- HANTRAIS, L. & MANGEN, S. (eds.) (1996). *Cross National Research Methods in the Social Sciences*. London: Pinter.
- HARVEY, D. (1989). *The Condition of Post-Modernity*. Oxford: Blackwell.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Oxford: Blackwell.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Spaces of Hope*. Berkeley: UCP.
- HELD, D. (1998). *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- HEYNEMAN, S (1999). The Growing International Market for Educational Goods and Services. Paper to *Oxford Conference on Poverty, Power and Partnership*.
- \_\_\_\_\_. (n.d.). Biographical Sketch provided by author.
- MARQUES CARDOSO, C. (1995). Assumptions and Traditions in the Scientific Community: the difficulties and challenges of comparing education policy in the European Union analysed through the study of two most different countries. European Conference on Educational Research, University of Bath, September 1995 (não publicado).
- \_\_\_\_\_. (2001). Decentralization, School Autonomy and the State in England and Portugal: 1986-1996. Tese de Doutorado não publicada, London: London School of Economics.
- \_\_\_\_\_. (2003). Do Público ao Privado: Gestão racional e critérios de mercado em Portugal e em Inglaterra. In João Barroso (org.). *A Escola Pública: Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa.
- MARQUES CARDOSO, C., BALL, S. J., VINCENT, C., THRUPP, M., REAY, D., NEATH, S. (2003). Additive and Hyper Regulation in England: making sense of the regulation of secondary education in the inner city. Paper presented at the *International Seminar of the Reseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques*

- Educatives on Governance, Regulation and Equity in European Education Systems*, 20-21 March, Institute of Education, University of London.
- MARQUES CARDOSO, C. (2004). La Autonomia, los Mechanismos de Mercado y la Democracia Local: Los Colégios entre la Dirección Pública y Privada. In Antonio Bolivar (ed.). *La autonomía de los Centros Escolares*, *Revista de Educación*, 3º (333) (pp. 59-90), Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- \_\_\_\_\_. (2004). Governo, instituições privadas e práticas de regulação: a consolidação de um novo modo de governar a educação em Inglaterra. In *A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da educação*, Comunicação apresentada ao Forum Português de Administração Educacional, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- MARQUES CARDOSO, C., BALL, S. J., VICENT, C., THRUPP, M., REAY, D. & NEATH, S. (2004 work in progress). Additive and Hyper regulation in England.
- PATEMAN, C. (1970/1995). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POPKEWITZ, T. S. (1996). Rethinking decentralisation and state/civil society distinctions: the state as a problematic of governing. *Journal of Education Policy*, 11 (1): 27-51.
- SAMPAIO, J. S. (1988). *Posição dos Partidos Parlamentares perante a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Cadernos Fenprof.
- SANTOS, B. S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (1990). O estado e os modos de produção de poder social. In AA. VV. *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Actas do I Congresso Português de Sociologia, v. II, Lisboa: Editorial Fragmentos.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Um Discurso sobre as Ciências*. 5. ed. Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (1992). *O Estado e a Sociedade em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (org.) (1993). *Portugal: um Retrato Singular*. Porto: Edições Afrontamento/Centro de Estudos Sociais.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Pela Mão de Alice, O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares, Gradiva Publicações Lda.
- TORRES, C. A. (2003). Education, Power, and the State: Successes and failures of Latin American Education in the Twentieth Century. In C. A. Torres & A. Antikainen. *The International Handbook on the Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

## Notas sobre os Autores

**ALMERINDO JANELA AFONSO** — Sociólogo, Doutor em Educação (na área de conhecimento de Sociologia da Educação), Professor Associado da Universidade do Minho. Director do Mestrado em Sociologia da Educação e Políticas Educativas e autor de vários trabalhos nas áreas da sociologia da educação (escolar e não-escolar) e da sociologia das políticas educativas (alguns deles publicados pela Editora Afrontamento). Membro de diferentes conselhos editoriais de revistas académicas, nacionais e brasileiras e de diferentes organizações científicas.

**ANTÓNIO M. MAGALHÃES** — Professor Associado da FPCE, da Universidade do Porto, e investigador do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), da Fundação das Universidades Portuguesas. As suas publicações mais recentes incluem *A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2004) e *Os Lugares da Exclusão Social* (São Paulo: Cortez, 2004, publicada em co-autoria com António M. Magalhães e David Rodrigues).

**ANA MARIA MORAIS** — Professora de Educação e coordenadora do Grupo ESSA — Estudos Sociológicos da Sala de Aula, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. A investigação recente inclui diversos projectos, centrados em particular na sala de aula e no currículo de Ciências, ao nível dos ensinos básico e secundário.

**ANTÓNIO TEODORO** — Professor de Sociologia da Educação e Educação Comparada, e Director do Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em

Lisboa. Autor de cerca de duas dezenas de livros sobre os professores e as políticas da educação, entre os quais *A Construção Política da Educação* (Porto: Afrontamento, 2001) e *Globalização e Educação* (Porto: Afrontamento, 2003; ed. brasileira: São Paulo: Cortez, 2003; ed. espanhola: Valencia: Ediciones del CreC, 2004).

**CARLOS ALBERTO TORRES** — Sociólogo político da educação, autor, co-autor e editor de mais de 45 livros e 150 artigos de investigação em Ciências Sociais e em Educação Comparada. Os seus livros mais recentes incluem *Teoria Crítica e Educação* (São Paulo: Cortez, 2004) e com Ari Antikainen, *The International Handbook on Sociology of Education* (Lanham: Rowman & Littlefield). O seu trabalho de ficção inclui *Poesía Perdida al entardecer* (Germania: Valencia, 2004), *Cuentos de amor, de locura y de muerte* (Deges: Valencia, 2004), e *Saudades de Deus. O manuscrito de Sir Charles* (Lisboa: Dom Quixote, no prelo).

**CLEMENTINA MARQUES CARDOSO** — Docente e investigadora na University of London, Institute of Education. Doutora pela London School of Economics and Political Science, onde foi *Research Fellow*. Bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Desde 1993 que dedica a sua actividade de investigação comparada ao conhecimento das mudanças introduzidas na gestão, financiamento e governo da educação pública.

**JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO** — Doutor em História Social e em Administração Escolar, ambos pela Universidade de São Paulo. Fundador e Diretor do Instituto Paulo Freire. Coordenador Geral de Pós-Graduação do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (MG). Professor no Mestrado em Educação no Centro Universitário Nove de Julho (São Paulo). Autor dos livros *Avaliação Dialógica* (São Paulo: Cortez, 2004, 5. ed.) e *Pedagogia Dialógica* (São Paulo: Cortez, 2001), entre outros. Coordena a Cátedra do Oprimido, da UNIFREIRE, do Instituto Paulo Freire.

**LICÍNIO C. LIMA** — Professor catedrático e director do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Braga, Portugal). Tem dirigido diversos projectos de investigação, de formação e de cooperação de âmbito internacional, sendo autor de mais de uma centena de trabalhos académicos publicados numa dezena de países europeus e do continente americano.

**ROGER DALE** — Professor de Sociologia da Educação das Universidades de Auckland, na Nova Zelândia, e de Bristol, no Reino Unido. Autor de uma

vasta obra sobre as relações entre o Estado e a educação, o governo da educação, e globalização e educação. Trabalha presentemente sobre as políticas de educação europeias. É editor (com Susan Robertson) da revista *Globalisation, Societies and Education* (Carfax Publishing, Taylor & Francis).

**STEPHEN R. STOER** — Professor Catedrático da FPCE, da Universidade do Porto, e investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) da mesma faculdade. As suas publicações mais recentes incluem *Transnacionalização da Educação: Da crise da educação à “educação da crise”* (Porto: Edições Afrontamento, 2001, organizada em co-autoria com Luiza Cortesão e José Alberto Correia), e *Os Lugares da Exclusão Social* (São Paulo: Cortez, 2004, publicada em co-autoria com António M. Magalhães e David Rodrigues).

**TELMO H. CARIA** — Etno-sociólogo da educação, docente de Ciências Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCE, da Universidade do Porto. Durante as décadas de 1980 e 1990 dedicou-se à formação e investigação de professores, tendo para o efeito produzido vários trabalhos sobre a *Cultura Profissional dos Professores* (Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2002) e sobre reflexão e experiência em metodologias etnográficas de investigação. A partir do final dos anos 90 transpõe o quadro teórico e as metodologias que desenvolveu com professores para um âmbito mais geral: a análise social dos grupos profissionais em trabalho técnico-intelectual (ASPTI), enquanto área de fronteira disciplinar entre a sociologia, a antropologia e a psicologia, e espaço social de mediação entre os campos da educação, do trabalho e do conhecimento/ciência.

