

Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social¹

STEPHEN R. STOER

A escola pública (*de massas* – potencialmente democrática, o que não deve confundir-se com a *massificação da escola* – um Estado de mal-estar da escola meritocrática) que sai reforçada da revolução francesa, proclamando o princípio de uma “instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita quanto aos aspectos do ensino indispensáveis a todos os homens” (BISSERET, 1979, p. 36), desenvolve-se ao longo da construção da modernidade entre “(...) dois pilares sobre os quais se sustenta a transformação radical da sociedade pré-moderna”: os pilares da *regulação* e da *emancipação* (SANTOS, 1991, p. 136). Segundo o mesmo autor,

(...) o pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida colectiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica modernas; e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas.

Os dois pilares, em vez de se desenvolverem harmoniosamente, sustentaram a transformação da pré-modernidade de uma forma desigual, sendo o pilar da regulação o mais reforçado pela trajetória do desenvolvimento capitalista. Acresce ainda o fato de que os três princípios e as três dimensões dos dois pilares sofreram também desequilíbrios no seu desenvolvimento. Esses desequilíbrios resultaram, por um lado, numa “hipertrofia da racionalidade cognitivo-instrumental”, “em detrimento das demais racionalidades e acabou por colonizá-las, um processo com múltiplas manifestações” (SANTOS, 1991, p. 137). Uma destas manifestações pode

¹ Conferência de abertura da 1ª edição do FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO (FME), realizada em Porto Alegre (RS, Brasil), em 24 de outubro de 2001. A mesa foi coordenada por Tarso Genro e contou com debates de Bernard Cassen e Agostinho dos Reis Monteiro (que não pode comparecer mas enviou comentários escritos). Participaram deste FME 15 mil educadores de 60 países, sendo representadas 1000 entidades; 82 palestrantes convidados para 4 conferências e 14 debates temáticos; ao todo apresentaram-se 786 trabalhos e 29 encontros simultâneos. Este texto encontra-se acessível nos anais do FME em <http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/up_arquivo//Stephen R. Stoer.pdf>

identificar-se no desenvolvimento da escola oficial, o que tem sido designado como um conhecimento escolar “racionalmente inflacionado” (GIROUX e McLAREN, 1988; PINTO, 1994). Por outro lado, “o desequilíbrio no pilar da regulação consistiu globalmente no desenvolvimento hipertrofiado do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e de ambos em detrimento do princípio da comunidade” (SANTOS, 1991, p. 137). Este desequilíbrio no pilar da regulação resultou, no campo da educação escolar, no que tem sido referenciado muitas vezes na literatura da sociologia da educação como a diferença entre a *Escola Democrática* e a *Escola Meritocrática*. Isto é, o projeto da escola para todos, obrigatória, gratuita e laica, sofre, praticamente desde a data do seu nascimento, de um desvio que, citando de novo Bisseret (1979, p. 87 – tradução brasileira), pode-se caracterizar nos seguintes termos:

A burguesia que, para arrancar os privilégios da nobreza, se apoiou no povo que ela pretendia instruir, acredita firmemente que vai reconstruir uma sociedade igualitária, visto ter suprimido, para seu próprio benefício, as desigualdades que a atrapalhavam. Ora, centrada em seus próprios interesses, ela recriou para seu proveito uma outra hierarquia social e novas desigualdades: desigualdades políticas, uma vez que, por ocasião da Revolução, o sufrágio dito universal excluiu do colégio eleitoral as mulheres e os empregados domésticos; desigualdades econômicas, consagrando o regime da propriedade privada; desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino (...). Entretanto, se as desigualdades reais subsistem nos fatos, o princípio da igualdade tornou-se um valor universalmente adotado. Substituindo formalmente a idéia de nascimento por direito divino, as noções de igualdade, de mérito, de aptidão, de competência e de responsabilidade individual tornaram-se os elementos de uma ideologia global à qual o ‘Povo’ também adere.

Assim, a *Escola Democrática*, que projetava concretizar-se através da escola para todos, baseada no princípio de igualdade, vê-se refreada no seu desenvolvimento pela construção de uma nova hierarquia social. Na base desta, a *Escola Meritocrática* torna-se hegemônica, proporcionando, através do princípio de igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, um terreno propício para o desenvolvimento e rentabilização do capital cultural. O desvio da escola para todos concretiza-se “metendo no mesmo saco (para utilizar uma expressão de Bourdieu) o valor científico e o valor econômico e social dos títulos acadêmicos” (1983, p. 332).

DUAS FORMAS DA RELAÇÃO DO ESTADO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Como dispositivo heurístico e numa tentativa de compreender melhor a evolução da educação escolar pública, apresentamos nos Quadros 1 e 2 duas formas (ou modelos) de pensar a relação entre o Estado e a educação escolar e o

desenvolvimento, sobretudo ao longo do século XX, da relação entre educação e Estado, por um lado, e entre Estado e economia, ou entre escola e mundo de trabalho, por outro.

QUADRO 1
Formas da Relação entre o Estado e a Educação Escolar – I

Estrutura Ocupacional e Democratização Social
<ul style="list-style-type: none"> • identidade nacional assente na identidade da etnia dominante (que, ao ser dominante, se desetniza) • antiga classe média – solidariedade orgânica <i>individualizada</i> (assente na posse/controlo de recursos físicos especializados – também se manifesta em profissões liberais empresariais) • intervenção normalizante do Estado Educador na base do princípio de igualdade de oportunidades • preocupação fordista com quantidade – regulação estatal com base no princípio de “autonomia outorgada” • fonte de tensão: a desigualdade (fenômeno socioeconômico) • o Estado desenvolve “políticas de gestão controlada de desigualdade” (sendo um exemplo no campo de educação escolar o sistema escolar binário com via acadêmica e via técnico-profissional) • organizações internacionais como veículos portadores da teoria de modernização
Tradução no campo de educação escolar
<ul style="list-style-type: none"> • preocupação com oportunidades de vida (“life chances”) – noção abstrata e hierarquizada de igualdade • baseada no acesso • promovido pela educação compensatória • por causa do insucesso escolar (Escola da sociedade)
Energia emancipatória
<ul style="list-style-type: none"> • conflito central ao nível das relações sociais de produção (classes sociais) que se exprime através da ação política (movimento social “velho”) (Escola da produção de um “conhecimento verdadeiramente relevante”)

QUADRO 2
Formas da Relação entre o Estado e a Educação Escolar – II

Criação de Oportunidades de Emprego/Promoção da Retomada do Crescimento Econômico
<ul style="list-style-type: none"> • identidade nacional culturalmente híbrida • nova classe média – solidariedade orgânica personalizada (assente na posse/controlo de formas especializadas dominantes de comunicação) • Estado-regulador como “gestor da complexidade”, como “promotor da reorganização das estruturas dele dependentes com vista (...) à autonomização (destas)” • como “mediador no processo de restauração social” • preocupação pós-fordista com qualidade – regulação com base no princípio de “autonomia regulada” • fonte de tensão: a exclusão social (fenômeno sociocultural) • Estado desenvolve “políticas de gestão controlada de exclusão” sendo exemplo no campo de educação escolar os “currículos alternativos” • organizações internacionais como “nova forma de governabilidade”
Tradução no campo de educação escolar
<ul style="list-style-type: none"> • preocupação estilos de vida (“life styles”) – tolerância • baseada no “sucesso” • promovido pela educação multicultural • por causa da exclusão social latente (Escola do indivíduo “despossuído”)

A primeira forma da relação entre o Estado e a educação escolar designa-se “estrutura ocupacional e democratização social”. Constitui um relacionamento entre o Estado e a educação que se vai desenvolvendo ao longo do século XX na base do que se tem chamado a “escola para todos” (referida pelos historiadores ingleses como a “escola de massas”), isto é, a escola oficial, obrigatória, gratuita e laica. Esta é a escola do Estado-nação que promove uma identidade nacional assente na identidade de uma etnia dominante, uma escola que se encontra pelo mundo fora (concretizada em políticas e práticas educativas que alguns designam como uma “cultura educacional mundial comum” – ver Dale, 2001) e que tem na sua base o que refiro aqui, na esteira do sociólogo de educação Basil Bernstein (1977; 1990), por “antiga classe média”. Trata-se de uma classe média que se desenvolve, devido ao aumento da complexidade da divisão econômica de trabalho, através de uma solidariedade orgânica *individualizada*. Significa isto que esta classe, situada entre a aristocracia e a classe trabalhadora, assenta na posse e no controle de recursos físicos especializados. É, portanto, uma classe média que se desenvolve através de unidades de produção que se identifica com a indústria, com as empresas, e que se desenvolve entre o século XIX e o século XX. Relacionado com esta classe, e tendo

como objetivo apoiá-la no seu desenvolvimento, existe a intervenção normalizante de um Estado que se designa como “Estado educador” e que se rege pelo princípio de igualdade de oportunidades. A meta que este Estado se coloca é a da escola para todos que visa proporcionar uma educação meritocrática de pendor democrático (ver desenvolvimento deste tema em Stoer, 1994b).

O que denominamos como Estado educador, que constitui uma das dimensões do Estado Providência, ou Estado de Bem-Estar, é um Estado que funciona em contexto, ou parceria, com o regime fordista de acumulação, cuja preocupação quantitativista se baseia num princípio de “autonomia outorgada” (DALE, 1988, p. 27). Trata-se de uma forma de autonomia relativa, oficialmente promovida, de natureza contratual, e que proporciona um tipo de controle sobre o sistema educativo no qual se atribui aos profissionais de ensino um considerável poder de decisão (quer ao nível da ação pedagógica na sala de aula, quer ao nível dos objetivos e planificação do sistema educativo).

Há neste modelo uma forte tensão que resulta de uma desigualdade que é de origem socioeconômica e cuja reprodução a escola promove apesar de proclamar o contrário. Na sua base está um princípio meritocrático que pretende guiar o desenvolvimento dos “talentos” e do empenho dos alunos sem atentar à sua origem socioeconômica, sem deixar interferir no processo de ensino/aprendizagem o seu gênero e a sua etnia (conforme artigo “clássico” de Talcott Parsons de 1959).² Para lidar com esta tensão, o Estado desenvolve políticas de gestão controlada de desigualdade. No campo escolar, um exemplo desta gestão é o sistema binário assente em duas vias, acadêmicas e técnicas ou profissionais, sistema esse que se desenvolveu em muitos países europeus na primeira parte do século XX.

Nesta forma da relação do Estado com a educação escolar, as organizações internacionais apresentam-se como veículos/portadores da teoria de modernização. Isto é, as organizações internacionais operam como suportes da ideologia da modernização, “ajudando” a educação na sua função reprodutora de socialização e, deste modo, facilitando o caminho para o estabelecimento dos alicerces políticos e ideológicos que suportem as ambições capitalistas de *penetração*, como forma superior de produção” (STOER, 1986, p. 212-13). No trabalho que acabamos de citar, tivemos

² Os Estados Unidos têm, de facto, o maior sistema educativo público do mundo baseado no princípio meritocrático. Numa entrevista recente conduzida por Carlos Alberto Torres (2001), Henry Levin, Diretor do National Center for the Study of Privatization in Education (NCSPE), comentou: “Os jovens mais ricos nos Estados Unidos não freqüentam escolas privadas. Freqüentam escolas públicas, mas não qualquer tipo de escola pública. As escolas públicas deles situam-se nos subúrbios ricos, onde as pessoas apóiam fortemente as escolas, nomeadamente através de prestações monetárias, através do pagamento de impostos altos, etc. Os ricos podem ter as suas próprias escolas públicas. (...) Os elementos mais poderosos dos EUA satisfazem as suas necessidades através do sistema educativo público, e apoiarão a escola pública enquanto isto for verdade.”

a ocasião de defender que a intervenção do Banco Mundial na educação portuguesa durante a década de setenta foi mais ideológica do que instrumental. Neste sentido, esta organização internacional, enquanto portadora da teoria da modernização, teve o papel de apoiar a redefinição e reestabelecimento do Estado português, quer proporcionando um modelo para o desenvolvimento educativo, baseado na teoria técnico-funcional da educação (ver crítica de R. Collins, 1977), quer patrocinando um apoio externo a um Estado extremamente necessitado de refazer a sua imagem e de se credenciar face à comunidade econômica internacional.

Quando se olha um pouco mais de perto para este modelo, no campo da educação escolar, encontra-se uma preocupação com a promoção de oportunidades na vida (com “life chances”) baseadas numa noção abstrata e hierarquizada de igualdade na medida em que o princípio de igualdade de oportunidades é realizado através da garantia de *acesso* a uma escola que é (deve ser) para todos. Para lidar com a desigualdade condicionante do “mero” acesso à escola, promove-se, então, a educação compensatória. Esta educação compensatória desenvolve-se dentro da escola como resposta ao chamado “*handicap* sociocultural” e visa combater o insucesso escolar proporcionando *mais da mesma coisa*. Trata-se aqui, nas palavras de Touraine (1997, p. 327-28), de uma “escola da sociedade” baseada i) no libertar da criança/jovem dos seus particularismos e em que a criança/jovem é encarada como uma tábua rasa pronta para ser socializada; ii) na afirmação do valor universal da cultura (modelos de ciência, sabedoria, heroísmo, saúde) e iii) na libertação da tradição e no assumir de valores com base na hierarquia social (escola seletiva) que se desenvolve em parceria com o regime de acumulação fordista.

A resistência que se desenvolve face a esta “escola da sociedade” exprime-se através de uma energia emancipatória dimanada do conflito central ao nível das relações sociais de produção, isto é, em torno das relações de classe que estruturam a desigualdade presente nesta sociedade. A tradução política desta energia assumiu a forma de um movimento social, designadamente no movimento operário. As reivindicações socioeconômicas deste movimento são rapidamente politizadas, constituindo a base de ação dos sindicatos que se desenvolvem a partir da segunda parte do século XIX e ao longo do século XX. Em contraste com a “escola da sociedade”, trata-se aqui de uma “escola de produção de um conhecimento verdadeiramente relevante” que, por seu turno, norteia uma “estratégia de substituição” (da escola oficial) desenvolvida, no caso de Inglaterra, pela classe operária no seu período mais radical (ver Johnson, 1979; 1981).

Resumindo, no auge do fordismo e do Estado de Bem-Estar, a escola oficial, pública, obrigatória encontrava-se articulada com um sistema produtivo que proporcionava o emprego para todos. A escola, além da sua função de socialização, desempenhava uma função de seleção que potenciava a inserção de cada indivíduo numa estrutura ocupacional hierarquizada. Sociedade e cultura estavam tão interligadas que a unidade de uma implicava a unidade da outra (TOURAINÉ, 1995, p.

14-15). Nestas condições, o Estado atuava como um Estado educador em nome de uma democratização social baseada no princípio de igualdade de oportunidades. O insucesso escolar era combatido através de programas de educação compensatória através dos quais a justiça social seria supostamente reposta pela fiscalização do direito de acesso à escola. As críticas direcionadas a esta escola enfatizavam a sua cumplicidade com um sistema econômico baseado na desigualdade.

A NOVA CLASSE MÉDIA, O ESTADO REGULADOR E OS MOVIMENTOS CULTURAIS

A segunda forma da relação entre o Estado e a educação escolar, a que nos referimos, fermenta nas preocupações relacionadas com a criação de oportunidades de emprego e promoção da retoma do crescimento econômico. Tais propósitos exprimem a crise do Estado educador (provedor) cujo desenvolvimento é questionado pela “revolução mundial” de Maio de 1968 (WALLERSTEIN, 1991) e ameaçado pela crise petrolífera dos anos 70. Nesta forma da relação do Estado com a educação escolar, a escola é também uma escola em “crise”, devido ao fato de ser uma escola em transição entre aquilo a que Santos chama “espaço de cidadania” (nacional) e “espaço mundial”. É, portanto, uma escola cada vez mais inserida no espaço mundial, como espaço dominante e enquadrante da orientação educativa. Esta escola tende a promover uma identidade nacional que é culturalmente híbrida, o que poderá ser mais bem elucidado se se pensar concretamente na escola portuguesa no âmbito da chamada “dimensão europeia na educação”. Com isto, a suposta unidade ou identidade da cultura nacional é claramente posta em causa a partir da construção da identidade europeia, que inclui não só a redefinição do que é a Europa e a cidadania europeia, mas também a reconceptualização de Europa como sistema cultural de representação (tema esse desenvolvido em Stoer e Cortesão, 1999a; 1999b).

Subjacente ao desenvolvimento desta forma de Estado está o que Bernstein designa por “nova classe média” (1977), uma classe média que se rege por uma solidariedade orgânica *personalizada* assente na posse e controle de formas especializadas dominantes de comunicação. É, portanto, uma classe que tem a sua base não em unidades de produção, mas em formas de comunicação e informação. A formação desta classe realiza-se durante a segunda metade do século XX e emerge da organização científica do trabalho e do capitalismo monopolista. Os membros desta classe constituem-se como agentes de controle simbólico e podem ser classificados, segundo Bernstein, como: i) reguladores, ii) reparadores, iii) difusores, iv) modeladores e v) executores. A mudança de *habitus*, afirma Bernstein, apanha esta nova classe média numa contradição: as expectativas que perfilha estão em desacordo com a sua relação objetiva de classe (variedade contra inflexibilidade numa inflexível divisão de trabalho). Assim, a nova classe média, se, por um lado, quer manter a pedagogia da descoberta (dominante no ensino básico) para os seus filhos na escola secundária, por

outro lado tem o desejo de assegurar que o sucesso destes no mercado de trabalho seja garantido por um ensino mais tradicional, mais de acordo com os requisitos do mundo de trabalho (hierarquia, individualismo, concorrência, transmissão, etc.). Ball, escrevendo sobre a escola pós-fordista (1990), sugere que a flexibilização da própria divisão de trabalho pode indiciar a potencial superação desta contradição.

Wallerstein, ao reconsiderar o conceito de burguesia (1988), também se refere à nova classe média. Para este autor, trata-se de uma classe composta “na sua maior parte, por profissionais assalariados que ocupam posições médias de gestão – os profissionais, os técnicos, os administradores – nas grandes empresas tanto públicas como privadas” (1988, p. 105). Interrogando-se sobre a maneira de conceptualizar esta nova classe média, Wallerstein afirma que o seu estilo de vida é burguês enquanto a sua ligação ao capital (através, por exemplo, dos direitos de propriedade) não o é. É uma classe que vive das vantagens conseguidas no presente, e não no passado, tendo dificuldades em traduzir um rendimento conseguido hoje num rendimento para amanhã. “Burguesização”, exclama Wallerstein, “tem que ver com o fim da aristocratização (...), o fim da construção de um passado para o futuro; é estar condenado a viver no presente!” (1988, p. 104). A fonte de mais valia para esta nova classe média é o seu domínio do capital humano (com base nos sistemas educativos), isto é, o Estado atribui mais valia a esta classe através da meritocracia. Assim, verifica-se a passagem do que era, para a *antiga* classe média, uma fonte de poder económico – a propriedade – para uma fonte de poder político – o sistema estatal de ensino – no que diz respeito à *nova* classe média.

O Estado que acompanha o desenvolvimento desta classe e a expressão do seu poder é um Estado Regulador que tem como objetivo tornar-se o gestor da complexidade, isto é, o promotor da reorganização das estruturas dele dependentes, com vista à sua autonomização, enquanto mediador no processo de restauração social. O Estado assume-se, então, como ator presente em todos os processos sociais, desenvolvendo a sua ação através de uma postura produtiva que, por sua vez, se vai realizar através da gestão e da articulação das diferentes atividades da sociedade.

Nesta forma da relação entre o Estado e a educação escolar, a preocupação fordista com a quantidade é substituída por uma preocupação pós-fordista com a qualidade – uma qualidade estreitamente vigiada através de um regime de, nas palavras de Dale (1988), “autonomia regulada”. Esta autonomia

(...) é uma autonomia (relativa) apenas com respeito à *execução* do trabalho dos sistemas educativos. A autonomia dos professores não se estende à decisão sobre as metas dos sistemas educativos, nem sobre seu financiamento; embora tenha uma influência indubitável (mas flutuante) sobre tais assuntos, a profissão docente não tem controle sobre eles (DALE, 1988, p. 28).

A principal fonte de tensão nesta forma da relação do Estado com a educação não se baseia na desigualdade, mas sim na exclusão social. Segundo Santos,

A metamorfose do sistema de desigualdade em sistema de exclusão ocorre tanto a nível nacional como a nível global (...). A nível nacional, a exclusão é tanto mais séria quanto até agora não se inventou nenhum substituto para a integração pelo trabalho (...). O resultado é (...) um individualismo de despossessão, uma forma inabalável de destituição e de solidão. A erosão da proteção institucional, sendo uma causa, é também um efeito do novo darwinismo social. Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências nem planos predeterminados. No entanto, esta responsabilização ocorre de par com a eliminação das condições que a poderiam transformar em energia de realização pessoal. O indivíduo é chamado a ser o senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controle. A sua responsabilização é a sua alienação; alienação que, ao contrário da alienação marxista, não resulta da exploração do trabalho assalariado mas da ausência dela. (1995b, p. 27-28)

Diferentemente da desigualdade, que é determinada socioeconomicamente, a exclusão social tem uma origem sobretudo sociocultural (origem essa cuja especificidade assenta na articulação da desigualdade com a exclusão social). Para lidar com esta tensão, o Estado desenvolve políticas de gestão controlada da exclusão. Ao nível do sistema educativo, os “currículos alternativos”, atualmente em vigor em Portugal, constituem (na sua tentativa de resolver os problemas derivados da presença da diferença na escola e simultaneamente garantir a transição escola-mercado de trabalho) um bom exemplo deste tipo de gestão.³

Nesta forma da relação entre o Estado e a educação escolar, as organizações internacionais desenvolvem-se como uma “nova forma de governabilidade”. O Banco Mundial, por exemplo, delimita o debate mundial sobre o desenvolvimento econômico através: 1) da sua capacidade de influenciar o fornecimento das condições necessárias para os países (especialmente os de menores rendimentos) terem acesso aos mercados internacionais de capitais; 2) do seu orçamento para pesquisa e elaboração de políticas; e 3) da sua capacidade para atrair os meios de comunicação social (para divulgar o seu ponto de vista). Esta delimitação é feita em parceria com um pequeno número de países/Estados poderosos, que cedem interesses de autonomia individual para conseguir controle, ou gestão, da economia mundial (DALE, 2001). No domínio das políticas educativas, essa delimitação realiza-se através do que Dale denomina de “agenda para a educação globalmente estruturada” (2001).

Refletindo mais especificamente sobre o campo da educação escolar, percebe-se que esta forma de Estado se desenvolve muito mais através de uma preocupação

³ A gestão *controlada* da exclusão equivale ao que Stoer, Cortesão e Magalhães designam por “surfear” ou “pilotar” a mudança, em vez de a “gerir”. Isto é, são formas de lidar com a mudança social que não chegam a distinguir-se “pelo predomínio das estratégias sobre as táticas, do conteúdo sobre a forma e da predominância da reflexão dos atores sociais sobre a sua determinação estrutural” (1998, p. 212).

com estilos de vida do que com oportunidades na vida. Num trabalho recente, o economista Augusto Mateus afirmou o seguinte:

Tal como se fala de ‘desemprego latente’, para referir a situação de empresas ou sectores de actividade condenadas a desaparecer por não terem operado em tempo útil as necessárias adaptações ou reestruturações, é possível falar de ‘exclusão social latente’, para os indivíduos e grupos sociais que não alcançarem o nível mínimo crítico de educação, formação e qualificação que lhes possa permitir percorrer com êxito uma trajetória de adaptação ou protagonismo nos processos de inovação (...) (MATEUS, 1994, p. 2).

De fato, os efeitos da mudança estrutural, associada com o fenômeno da globalização (que, sobretudo nos países do centro, se identifica tanto com o pós-industrial quanto com o pós-nacional), conduzem-nos a uma nova reflexão sobre a cidadania. Como acima se referiu, o contrato social estabelecido entre o Estado e o capitalismo industrial durante o século XIX garantiu, constitucionalmente, através da escola obrigatória, laica e gratuita, o direito (de acesso) à educação (escolar) a todos os cidadãos. Este direito implicava, simultaneamente, deveres em relação a esta (por exemplo, o dever, por parte do aluno, de freqüentar a escola e o dever, por parte dos pais e do Estado, de assegurar as condições necessárias para essa freqüência, fiscalizando-a ao mesmo tempo).

Numa época de globalização, este contrato social encontra-se numa fase de renegociação, que toma como base, por um lado, uma reapreciação do papel do Estado na provisão da educação e, por outro, novos direitos e novos deveres, sobretudo culturais, protagonizados por agentes coletivos (novos movimentos sociais) e associados com as mudanças inerentes ao processo de globalização. Pode defender-se que em Portugal, devido em grande parte à sua condição de país com um pé no primeiro mundo e outro no chamado terceiro mundo, *a educação escolar pública se encontra simultaneamente em crise e em consolidação*. Assim, nestes novos tempos, a educação para a cidadania terá que ser baseada necessariamente tanto no pilar dos direitos e dos deveres do contrato social que permitiu a concretização de algumas das promessas da modernidade (e que acabou por pôr em causa outras), quanto num outro pilar, o de um contrato social novo, ainda em negociação, que veiculará o processo de globalização.

As considerações de Augusto Mateus assinalam, pois, uma nova situação, uma nova relação entre a escola e o mercado de trabalho. No essencial, as suas palavras implicam que a escola não reproduz simplesmente desigualdade, mas antes *produz ativamente a exclusão social latente*. Num sentido próximo, Fowler, citando Bourdieu, coloca a questão da maneira seguinte:

Bourdieu sugere que tem havido no interior da ideologia genérica da meritocracia transformações sutis na percepção social do conhecimento. Inicialmente, nos

anos 1950, aqueles poucos que eram recrutados para uma carreira acadêmica eram considerados nos termos de uma teoria de ‘dons naturais’ (essas crianças possuiriam um talento extraordinário, isto é, uma qualificação carismática). Subsequentemente, nos anos 1960, em sintonia com a aquisição, pela primeira vez, por parte dos filhos da classe trabalhadora do ensino secundário, a escola foi interpretada em termos de missão emancipatória. Tal situação está neste momento a ser posta em causa pela crítica social da escola por parte do público que enfatiza as suas inadequações materiais, as inadequações dos professores ou as deficiências culturais das suas áreas de recrutamento. Este tipo de ‘explicações’ é correlata da descoberta de que o diploma do secundário já não garante coisa nenhuma. Porém, pouco fazem no sentido de mitigar o aumento dramático do número daqueles que são apanhados nas malhas da cultura dominante da escola, mesmo que apenas no contexto de uma estratégia instrumental: ‘a escola exclui, aliás como sempre fez, mas agora exclui de uma forma contínua, a todos os níveis do currículo...e mantém no seu seio aqueles que rejeita’ (BOURDIEU, 1993, p. 602 *in* FOWLER, 1996, p. 7).

Esta realidade nova tem implicações importantes. Em primeiro lugar, significa, como já indicamos, que houve uma mudança qualitativa nos sistemas de produção e nos processos de trabalho. Mais: pode defender-se que, com a passagem para o chamado pós-fordismo e para a época da crise do Estado de Bem-Estar, a escola para todos (des)articula-se com um sistema produtivo que desenvolve o desemprego estrutural (e outras formas de precariedade como o subemprego, o emprego clandestino, etc.), participando assim ativamente no isolamento (exclusão até) de todos aqueles que não beneficiam de emprego oficial, estável, duradouro. De repente, a escola oficial obrigatória torna-se, ela própria, uma *fonte* de injustiça social. Torna-se uma fonte de injustiça social pela dupla razão de que ou deixa sair das suas portas indivíduos que não estão em condições de competir no mercado de trabalho oficial (condenando-os assim a formas variadas de desemprego) ou aprisiona os seus alunos em esquemas de formação sem fim tornando-os estagiários-profissionais, eternamente prontos para ingresso num mercado de trabalho ilusório. Nestas condições, o Estado assume-se plenamente como Estado Regulador, como mediador de um novo processo de restauração social que passa pela preocupação de garantir, em primeiro lugar, a competitividade do país face a um mercado cada vez mais mundializado. Em segundo lugar, faz parte deste processo de regulação a promoção de programas de educação multicultural (a partir de um espaço, conforme se deixou dito, “em transição” entre o “espaço de cidadania” [nacional] e o “espaço mundial”) que através da sua preocupação com o sucesso de todos os alunos tentam garantir para todos os indivíduos trajetórias de “adaptação e desenvolvimento”, segundo as palavras de A. Mateus.

Nesta nova situação de tensão entre um processo de homogeneização cultural, por um lado, e um processo de heterogeneização cultural, por outro (APPADURAI, 1990) – tensão essa particularmente sentida num país como Portugal (conforme Stoer e Araújo, 2000) – os programas de educação multicultural promovidos pelo

Estado Regulador tendem a basear-se em preocupações relacionadas com “estilos de vida”, com diferenças culturais que não são articuladas com “oportunidades na vida”, isto é, com questões de natureza socioeconômica. Assim, a valorização das diferenças na escola tende a melhor justificar a seleção levada a cabo também pela escola. Mais: estes programas tendem, muitas vezes como resultado da sua ânsia em produzir efeitos imediatos no sistema, a fechar alunos que pertencem a grupos (chamados) minoritários em guetos socioculturais. Estes são os alunos “folclorizados”, desarmados face às aprendizagens curricularmente importantes. O resultado é um apelo a um *pluralismo cultural benigno* dentro da escola, o qual se revela como i) ingênuo face aos estatutos sociais desiguais dos diferentes grupos culturais; ii) desarmado perante um Estado que, apesar de boas intenções, continua a promover uma política educativa que justifica uma cidadania política pela negação dos particularismos e das especificidades culturais; e iii) desarmado perante um mercado de trabalho complexificado.

A ESCOLA MERITOCRÁTICA NA SEMIPERIFERIA

A *Escola Meritocrática*, concretizada na época do auge do Estado Providência, configura-se em Portugal como a escola oficial de “meritocracia mitigada” do Estado Novo salazarista e do Estado Social do marcelismo. A *Escola Democrática* reaparece em Portugal com a mobilização social e cultural desenvolvida no período revolucionário iniciado em 1974. A mobilização social e cultural destes anos em Portugal

tornou clara a ligação entre democracia e educação enquanto forma de escolarização baseada na comunidade e significando 1) que a educação, e mais geralmente a cultura, desempenha um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática e 2) que para o ensino ser democrático tem de ser participado e igualitário. (STOER, 1986, p. 201-02)

Embora seja sobretudo a *Escola Democrática* que se encontra promulgada na Constituição de 1976 (que acentua não só o direito ao acesso mas também ao êxito escolar), o período de “normalização”, que se segue ao período revolucionário, repõe a *Escola Meritocrática* iniciando em Portugal a fase de sua consolidação. Ao reconquistar o controle do sistema educativo, o Estado retoma durante este período – sobretudo através de políticas direcionadas no sentido de remover a ameaça de anti-acumulação trazida pela revolução – o renovado projeto de modernização social e econômica. O reassumir da *Escola Meritocrática* faz parte das exigências de estabilidade percebidas como necessárias para o sucesso desse projeto.

Escrevendo sobre o Estado português e a crise do fordismo nos anos 80, afirmamos o seguinte:

Temos feito, neste trabalho, um esforço para manter presentes as particularidades da relação entre a acumulação e a educação que resultam das tentativas de um Estado semiperiférico se tornar um ator modernizador, atribuindo ao sistema educativo objetivos e funções relacionados com a mudança econômica e/ou tecnológica. De fato, é preciso lembrar o modo específico como a crise do fordismo nos países industrializados do centro se pode repercutir no sistema produtivo português através da dependência tecnológica. (STOER, STOLEROFF e CORREIA, 1990, p. 35)

Efetivamente, em Portugal, dada a institucionalização não consistente de uma regulação fordista da relação salarial, nem de um Estado Providência (SANTOS, 1993, p. 20), a crise do fordismo, tal como as medidas propostas para ultrapassar essa crise, é assumida através da especificidade da sua história e do seu posicionamento no sistema mundial.

Na verdade, as preocupações dos anos 80 diferem consideravelmente tanto das preocupações “fordistas” (a construção de um Estado de Bem-Estar social prevista na Constituição de 1976), quanto das preocupações “revolucionárias” (a construção da sociedade socialista também prevista nessa Constituição). Como resultado, a *Escola Meritocrática* em Portugal, que começa nos anos 70 a pôr de lado o seu estatuto de “mitigada” (chegando mesmo a ameaçar transformar-se na *Escola Democrática*), embarca numa nova fase de desenvolvimento nos anos 80. Esta fase, sob a liderança do “Estado modernizador”, passa pela assunção da crise de fordismo dos países centrais (com a relacionada crise do sistema escolar), ao mesmo tempo que se investe numa continuada consolidação da escola oficial (de massas) para todos (processo acima referido e designado como *a simultânea crise e consolidação da escola de massas* – Stoer e Araújo, 2000). Repete-se, assim, a história do desenvolvimento desigual desta escola em Portugal (ver Araújo, 2000).

A crise da escola oficial em Portugal, tal como acima constatamos, implicou, a exemplo do sucedido nos países centrais, a reestruturação, pelo menos parcial, da relação entre escolaridade e mercado de trabalho. Assim, frases como “a empresarialização da escola e a escolarização da empresa”, passar “os estabelecimentos de ensino (para) serem geridos pelas forças vivas da sociedade”, “retirar os professores da função pública”, “a desestatização do ensino em Portugal”, “diversificar a oferta de formação”, “formar o novo trabalhador para a sociedade informatizada”, “passar para as comunidades a responsabilidade da educação (como sendo) a principal prioridade dos portugueses”, tornaram-se parte do “sentido” da reforma educativa portuguesa que surge, sobretudo, na segunda metade da década 80. Esta reforma surge como parte do “pacote” do processo de “modernização da economia e sociedade portuguesas” (LOPES *et. al.*, 1989), processo esse dinamizado pela entrada de Portugal na (então) Comunidade Européia.

A *Escola Meritocrática*, em processo de remodelação através da reforma educativa em Portugal, desenvolve-se, pelo menos parcialmente, a partir de concepções pluralistas do Estado e do processo de modernização da economia e sociedade portuguesas, onde

o próprio Estado (burocrático e autoritário) é, em grande parte, posto em causa. De fato, o Estado é desafiado em nome do pluralismo: se fosse mais modesto, mais moderno, menos ineficaz e, ao mesmo tempo, mais interventor na promoção dos sectores não-estatais, seria eventualmente mais capaz de “regular”, isto é, de “monitorizar” e de “arbitrar” o processo político e a negociação entre grupos concorrentes.

No entanto, há razões para suspeitar que o Estado Regulador, apesar da “boa vontade” delineada, enfrenta dificuldades várias para conseguir inverter a tradição centralista e burocrática. Como sugere António Nóvoa (1992, p. 63):

O apelo à participação conduz com frequência a uma maior centralização das políticas educativas; o discurso da profissionalização traduz-se numa desqualificação e num controle estatal mais apertado dos professores; a linguagem da autonomia traduz-se em práticas burocratizadas de tomada de decisão.

Na nossa opinião, o trabalho de Sousa Santos proporciona pistas analíticas importantes quer para uma melhor compreensão do que está em jogo, quer no equationamento de respostas para o aparente beco sem saída. Essas pistas foram para nós particularmente estimuladoras na formulação de alguns dos contornos daquilo que designamos por um mandato renovado para a *Escola Democrática* em Portugal. Nesta formulação valorizamos novos conceitos que possam aprofundar a compreensão dos fenómenos e das relações sociais, como também consideramos enriquecedor o questionamento de conceitos “antigos” e até de problemáticas vistas como ultrapassadas (ou em processo de serem reconstruídas, conforme Wallerstein, 1991). Na busca de uma outra adequação analítica, Santos sugere o desenvolvimento de uma “nova atitude epistemológica que supere o conhecimento moderno e o ponha ao serviço de um novo senso comum” (1990a, p. 30; ver também Santos, 1989). Sem que possamos entrar aqui nos pormenores da argumentação de Santos sobre esta questão, retemos para este trabalho o fato de que esta “nova atitude epistemológica” aponta para o privilegiar não só “(d)as tarefas de emancipação sobre as de regulação” como também para a superação das dicotomias do projeto de modernidade e “do modelo de racionalidade cartesiana que lhe subjaz” (SANTOS, 1990a, p. 13). Assim, ao mesmo tempo que se privilegiam as tarefas de emancipação (ou, melhor, emancipações), propõe-se pôr em causa a própria dicotomia emancipação/regulação. O que se pretende ao questionar esta dicotomia é, entre outras coisas, pôr em causa a construção de “falsas dicotomias emancipatórias”. Privilegiar as emancipações implica estimular o desenvolvimento do princípio da comunidade, o que basicamente não é senão um apelo ao aprofundamento da democracia (que se torna não só mais representativa como mais participativa).

Em síntese, Sousa Santos argumenta que a dicotomia Estado/sociedade civil não consegue captar a realidade de uma sociedade *semiperiférica* como a portuguesa, nas *últimas décadas do século XX* e, diríamos nós, nas primeiras décadas do século XXI. Mais importante ainda, “duplicando-se (os pólos da dicotomia) um no outro”

“trivializa-se as alternativas” e arrisca-se a criar uma situação onde as “promessas da modernidade” não serão cumpridas. Porquê? Porque, como assinalamos acima, os direitos políticos, os direitos sociais e econômicos e especialmente os direitos culturais dependem de um desenvolvimento equilibrado dos três princípios (mercado, Estado, comunidade) do pilar da regulação. No caso da dicotomia Estado/sociedade civil, o colapso dos pólos um no outro, num período de crise do Estado, exacerba o desequilíbrio já identificado nesse desenvolvimento fortemente influenciado pela trajetória do desenvolvimento da economia-mundial capitalista. Ao mesmo tempo, empobrece-se o diálogo entre projetos de sociedade que, de outra maneira, poderia fortalecer-se caso houvesse uma mediação entre os pólos.

OS CONTORNOS DE UM MANDATO RENOVADO PARA A *ESCOLA DEMOCRÁTICA* EM PORTUGAL

Os riscos para a escola pública em Portugal associados ao incumprimento das “promessas de modernidade” são graves: a cidadania da escola oficial, por exemplo, que no projeto de modernidade é baseada na interiorização dos direitos sociais e humanos, nunca chegaria a consolidar-se. Além disso, o não aproveitamento do espaço de diálogo possível entre projetos diferentes de sociedade significaria, por sua vez, a perda da oportunidade de aproveitar as possibilidades abertas pela crise da escola pública.

Defendemos, na realização de um estudo de caso de uma escola do ensino básico situada numa zona (semi)rural (STOER e ARAÚJO, 2000), que o *espaço de cidadania* proporcionado pela escola pública não se encontra plenamente aproveitado pelos professores e alunos da escola. Argumentávamos, então, que a escola pública portuguesa, sendo “do Estado” (num país europeu de democracia parlamentar), se governava por um princípio de cidadania que atribuía aos seus membros a possibilidade de exercer práticas de democracia não possíveis ainda noutros espaços (ou contextos) sociais (designadamente o *doméstico*, o da *produção* e o *mundial*). Por outro lado, sublinhamos que, devido à natureza *semiperiférica* deste mesmo Estado e dos espaços doméstico e da produção, o próprio *espaço de cidadania* seria condicionado pelo fato de existir, entre os agentes educativos da escola, uma “lealdade e uma identificação meramente formais com o princípio da igualdade de oportunidades” (STOER e ARAÚJO, 2000, p. 158-59). Pode concluir-se, assim, que, em Portugal, a construção da *Escola Democrática* passaria ainda pela construção da *Escola Meritocrática* (ou da escola do Estado Providência). Tal não implica, todavia, que se trate de uma construção das etapas de desenvolvimento nos moldes rostovianos.⁴ Implica, sim, que o princípio de cidadania inerente a “uma

⁴ Na base do que venho defendendo está a reivindicação da construção local da escola meritocrática, construção essa que “reinventando as mini-racionalidades” (SANTOS, 1988, p. 41) será sempre diferente da leitura abstrata que se faz da mesma.

estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal” (SANTOS, 1993, p. 43), num país de democracia representativa, é um valor tão fundamental quanto de urgente concretização. Trata-se de um investimento que garante não só a defesa do cidadão perante o poder do Estado, mas que também cuida da defesa do próprio Estado perante o poder do mercado. A consolidação da escola pública, com o seu desenvolvimento da cultura da escolaridade prolongada, não se reduz evidentemente à presença física do aluno/da aluna na escola: envolve também um investimento no sucesso escolar (e na preparação para o futuro) destes alunos, sucesso esse que pressupõe a integração na escola das suas subjetividades designadamente através das suas culturas de origem e/ou de principal referência.

Neste mesmo sentido, defendemos também no estudo que, mesmo quando os corpos dos alunos e das alunas estavam presentes na escola, as suas subjetividades só se exprimiam nas atividades exteriores à escola curricular. Analisado em contexto da crise da escola pública e da sua dificuldade manifesta para realizar o princípio de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, prevíamos, nesse estudo, como necessário que a “escola curricular” também se transformasse num espaço inter/multicultural.⁵ Aí seria possível não só *reconhecer* culturas como também *conhecê-las*, através de um trabalho pedagógico envolvendo a confrontação de culturas e a inevitável descentralização do modelo vigente da escola oficial (STOER e ARAÚJO, 2000; Araújo e Stoer, 1993). O trabalho em causa, tendo como objetivo reforçar culturas locais numa escola que se orienta pelo princípio de igualdade de oportunidades, pretendia não só atuar para garantir a cidadania representativa na escola, mas também se interessava pela promoção da cidadania participativa tanto aí como na comunidade. Por outras palavras, identificando e concretizando vias para os direitos culturais também se esperava reforçar os direitos sociais e humanos. Ou, por outras palavras ainda, ao mesmo tempo que se investia na maior maturidade da *Escola Meritocrática* contribuía-se para a implantação da *Escola Democrática*.

A nossa proposta para um mandato renovado para a *Escola Democrática* em Portugal baseia-se na materialização da mediação dos pólos da dicotomia *Escola Meritocrática/Escola Democrática*. A mediação, ela própria, constrói-se 1) sabendo aproveitar o espaço de cidadania tal como ele foi proposto (e construído no âmbito do Estado Providência) pela política de teor social-democrata (expresso através do princípio da igualdade de oportunidades educativas – sobretudo de acesso e menos de sucesso) e 2) sabendo desafiar essa construção para poder concretizar através dela uma “política de diferença” capaz de reestruturar esse mesmo espaço de cidadania, alargando-o horizontalmente em nome, por exemplo, do local (o princípio da igualdade de oportunidades assume-se como um princípio da comunidade).

⁵ Como outros trabalhos nossos indiciam, não cultivamos uma atitude ingênua perante o desafio que esta tarefa claramente constitui (ver, por exemplo, Stoer e Magalhães, 2001; Stoer e Cortesão, 1999b).

A especificidade semiperiférica portuguesa define-se pelo desenrolar simultâneo e entrelaçado destes dois processos. A mediação proposta é, como defendemos, uma alternativa contra-hegemônica tornada credível por esta mesma especificidade.

A NOVA CLASSE MÉDIA, A MASSIFICAÇÃO DA ESCOLA E A RECONFIGURAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO

Retomando o que acima se afirmou, pode defender-se que a chamada massificação da escola é simultaneamente a própria crise da escola pública, a sua crise histórica. Diz Johsua que “(...) o compromisso cultural que fundou a função da Escola (...) está hoje desfeito. Nesse sentido, esta crise tem uma importância enorme não só para o futuro da Escola, mas também para a sociedade europeia em geral” (JOHSUA, 1999, p. 12-13). Este compromisso escolar, de matriz moderna, desenvolveu-se sobretudo no século XX e consistia no equilíbrio conflitual entre as necessidades do patronato de dispor de uma mão-de-obra relativamente qualificada e os anseios das classes populares de aumentar o seu nível educativo e de certificação escolar. Este compromisso foi solidificado politicamente pelos Estados na assunção da conexão causal entre aumento do nível educacional e desenvolvimento económico. Ora, desfeitas as ilusões acerca desta conexão e com a transformação da própria natureza do trabalho nos presentes contextos pós-fordistas, é a própria legitimidade da escola, enquanto instituição pública, que parece estar em causa.

Neste sentido, e no contexto de um ambiente crescentemente pós-fordista, é possível argumentar que as seguintes assunções enquadram as percepções que a nova classe média possui da escola meritocrática:

1. a escola de massas põe em risco a “qualidade” do processo de ensino-aprendizagem, isto é, a nova classe média parece estar tomando crescentemente consciência das conseqüências do fato de as escolas dos seus filhos estarem sendo invadidas não só pelos filhos das classes trabalhadores, mas também pelos das famílias provenientes dos grupos minoritários;

2. a massificação do ensino secundário coloca em risco a estratégia de “distinção” (conforme Bourdieu, 1986), isto é, a escola secundária já não prepara “suficientemente” os jovens para a universidade. Esta assunção é ligeiramente diferente da anterior na medida que enfatiza o fato de que o ensino secundário já não é suficiente para prover os estudantes da classe média com apenas uma “boa” pedagogia de ensino. Os estudantes têm agora de obter resultados “excelentes” se pretenderem franquear os portões da universidade. A escolha da escola secundária que cada um pretende freqüentar torna-se, por isso, crucial na garantia de uma preparação escolar na qual “realmente se aprenda”. Desta forma, a ênfase é colocada na “performance” no sentido de afastar aquilo que é percebido como insuficiência pedagógica;

3. A escola de massas põe em risco a produção de competências relevantes para o mercado de trabalho pós-fordista. À medida que o pós-fordismo ganha visibilidade, a nova classe média tende a elaborar estratégias que propiciem aos seus filhos e filhas a educação conveniente para que a transição da escola para o mercado de trabalho aconteça sem maiores problemas.

Atualmente, o debate político em educação parece estar sendo hegemonizado por discursos centrados na preocupação com “performance”, com competências e com as exigências dos novos mercados de trabalho. Pode argumentar-se que estes discursos surgem integrados nas estratégias da classe média no contexto da transformação da natureza do trabalho e do mercado de trabalho. Relativamente àquelas ocupações identificadas com a classe média até muito recentemente, o trabalho era definido como estreitamente ligado à categoria social de profissão. O trabalho era um conjunto de gestos técnicos e atitudes individuais e grupais em relação às instituições (empresas, corporações, etc.) no âmbito das quais as atividades laborais tinham lugar. Unificado sob a designação de profissão, o trabalho era também central na definição da identidade pessoal dos indivíduos. A modernidade e o capitalismo intensificaram esta tendência para identificar o *self* dos indivíduos com a sua profissão (“Quem és? – Sou professor.”), tendo-se o trabalho embrenhado profundamente nas estratégias de classe. Contudo, como é amplamente reconhecido pelos investigadores, a natureza do trabalho está mudando e este, no sentido de profissão, parece dissolver-se

- i) como consequência dos efeitos da crescente ‘leveza’ das empresas (isto é, quanto maiores são mais parecem tender para a dissolução nos paraísos fiscais *off shore*);
- ii) como consequência da crescente fragilidade das relações salariais;
- iii) como consequência da sua dissolução em competências.

Até muito recentemente, as pessoas identificavam-se através da sua profissão, da instituição onde trabalhavam e do conjunto de atividades que definiam o seu “emprego”. Atualmente, torna-se cada vez mais difícil identificar-se através do “trabalho”, pois este está assumindo formas cada vez mais voláteis. O que parece ficar, eventualmente sob a forma residual, são, efetivamente, as competências, competências essas que pretendem produzir a flexibilidade necessária para garantir a empregabilidade.

A emergência de formas pós-fordistas de produção, distribuição e consumo parece estar impondo importantes transformações na natureza do trabalho. Não nos referimos aqui às abordagens gerencialistas de “enriquecimento da tarefa” (*job enrichment*), mas à aparente recomposição das competências que a nova economia do conhecimento parece exigir. Ser criativo, inovador, capaz de comunicar, ser flexível, com capacidade de adaptação e, talvez acima de tudo, capaz de ser formado continuamente (isto é, nas palavras de Bernstein (2001), ser capaz de “responder eficientemente a pedagogias concorrentes, subseqüentes e intermitentes”), etc., são as exigências pós-fordistas que parecem ultrapassar a divisão taylorista-fordista

entre *concepção* e *execução* e a conseqüente desqualificação do trabalho. É interessante sublinhar a este propósito o argumento de Castells seguindo o qual

Neste novo sistema de produção, o trabalho é redefinido no seu papel de produtor e claramente diferenciado de acordo com as características dos trabalhadores. Uma diferença central é aquela que se refere àquilo a que eu chamo trabalho genérico versus trabalho auto-programável. A qualidade crítica na diferenciação entre dois tipos de trabalho é a educação e a capacidade de aceder a níveis elevados de educação; quer dizer, a incorporação de conhecimento e informação. (...) A educação (enquanto forma distinta de formação de crianças e de estudantes) é o processo pelo qual as pessoas, isto é, o trabalho, adquire a capacidade de constantemente redefinir as competências necessárias para o desempenho de uma dada tarefa, e para aceder a essas competências de aprendizagem. Quem for educado no ambiente organizacional adequado pode reprogramar-se a si próprio no sentido de acompanhar as mudanças intermináveis do processo produtivo. (CASTELLS, 1998, p. 361)

As estratégias da nova classe média organizam-se precisamente em função desta divisão entre “educação” e aquilo a que chamamos competências através da promoção do acesso dos seus filhos a processos de ensino/aprendizagem baseados na “performance” e na pedagogia da transmissão. O que parece ser paradoxal neste contexto é que o mundo de trabalho crescentemente se baseia em trabalho auto-programável – e neste ponto não podemos deixar de recordar as entrevistas de Stephen Ball (1990) a membros da indústria britânica – aparentemente enfatizando aquilo que designamos como uma pedagogia da aprendizagem e não o domínio mais ou menos estático do *corpus* de conhecimento a ser transmitido. Efetivamente, uma abordagem deste gênero tenderá a promover o desejo de inovação, uma escolarização não diferenciada e o trabalho cooperativo na sala de aula, tal como referiram os entrevistados de Ball.

CONCLUSÃO

Na primeira parte deste trabalho, mostramos, através da análise de duas formas da relação entre Estado e educação escolar, como tem evoluído a educação como direito, analisando o processo de como esta passou de direito ao acesso para direito ao sucesso e como evoluiu de uma preocupação estrita com direitos políticos e sociais para uma preocupação, também, com direitos culturais. Nesta parte do trabalho sublinhamos como a educação escolar tem se transformado numa potencial fonte de injustiça social e como a fonte de tensão no sistema educativo se mudou de uma gestão controlada da desigualdade para uma gestão controlada da exclusão social.

Na segunda parte do trabalho, abordamos a questão da educação enquanto direito na semiperiferia européia. Vimos que na semiperiferia o Estado é desafiado pelo pluralismo político no sentido de se tornar mais moderno. No entanto, esse desafio envolve uma mudança que corre o risco de pôr em causa a capacidade do Estado de gerir, de uma forma equilibrada, a relação entre a educação escolar e um

mercado de trabalho em vias de reconfiguração. Como analisador desta tensão no campo de educação escolar, sugerimos o que denominamos a simultânea crise e consolidação da escola pública e propusemos como estratégia para a educação escolar na semiperiferia europeia um mandato renovado para a Escola Democrática.

Na terceira parte deste trabalho, defendemos que a consolidação da escola de massas num país como Portugal através de uma via restritamente meritocrática, fundada na exigência de “performance” (que pode incluir medidas como avaliação com efeitos punitivos e o “ranking” das escolas), corre o risco de colocar em perigo o próprio princípio sobre o qual a escola meritocrática sempre baseou a sua legitimidade moral e política: a igualdade de oportunidades educativas. Por outras palavras, uma escola mais democrática pode incorporar a escola meritocrática não só como um obstáculo a ser vencido, mas também, e sobretudo, como uma estratégia para o seu próprio desenvolvimento. A escola de massas não deve ser vista como um “estádio” de desenvolvimento no sentido da escola democrática, mas, antes, como um campo de luta política. Deve-se ser extremamente cuidadoso na afirmação moderna dos potenciais da educação, mas também se deve ser muito crítico no que diz respeito à atitude ingênua em relação aos efeitos de um mercado de trabalho diferenciado.

REFERÊNCIAS

- AMIN, Ash. Post Fordism: Models, Fantasies and Phantoms of Transition. In: AMIN, Ash (Org). *Post-Fordism, a Reader*. Oxford: Blackwell, 1994. p. 1-39.
- APPADURAI, Arjun. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In: FEATHERSTONE, M. (Org). *Global Culture*. Londres: Sage Publications, 1990.
- APPLE, Michael. Educating the ‘Right’ Way: Schools and the Conservative Alliance, comunicação proferida no III Colóquio sobre Questões Curriculares, *Reflexão e Inovação Curricular*, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 12-14 Fev. 1998.
- ARAÚJO, Helena Costa. *Pioneiras na Educação: As Professoras Primárias na Viragem do Século, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- ARAÚJO, Helena Costa; STOER, Stephen R. *Genealogias nas Escolas: a Capacidade de nos Surpreender*. Porto: Edições Afrontamento, 1993.
- BALL, Stephen J. *Politics and Policy Making in Education*, Londres: Routledge, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control, vol. 3*. 2.ed. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1977.
- _____. *The Structuring of Pedagogic Discourse, vol. IV, Class, Codes and Control*. Londres: Routledge, 1990.
- BISSERET, Noelle. A Ideologia das Aptidões Naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org). *Educação e Hegemonias de Classe*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala de; STOER, Stephen (Org). *Sociologia da Educação-I: Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.
- _____. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1986.

- CASTELLS, Manuel. *End of Millennium (The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume III)*. Cambridge: Blackwell, 1998.
- DALE, Roger. A Educação e o Estado Capitalista: Contribuições e Contradições. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 13, n. 1, p. 17-37, 1988.
- _____. A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 2, p. 109-139, 1994.
- _____. Specifying Globalization Effects on National Policy: a Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, vol. 14, n. 1, p. 1-17, 1999.
- _____. Globalization: a New World for Comparative Education? In: SCHRIEWER, J. (Org.) *Discourse and Comparative Education*. Berlin: Peter Lang, 2000.
- _____. Globalization and Education: Demonstrating a 'Common World Educational Culture' or Locating a 'Globally Structured Educational Agenda'? *Educational Theory* (no prelo).
- GIDDENS, Anthony. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-utopianism, *Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro: Escola Superior da Educação; Instituto Politécnico de Faro, 1988.
- GRILO, E. Marçal; EMÍDIO, M. Tavares; SILVA, J. J. R. Fraústo da. Algumas Considerações sobre as Reformas da Educação. *Colóquio Educação e Sociedade*, n. 1, p. 11-27, Out. 1992.
- JOHNSON, Richard. 'Really Useful Knowledge': Radical Education and the Working Class. In: CLARKE, J.; CRITCHER, C.; JOHNSON, R. (Org.) *Working Class Culture: Studies in History and Theory*. Londres: Hutchinson Education, 1979.
- JOHSUA, Samuel. *L'École entre Crise et Refondation*. Paris: La Dispute, 1999.
- LOPES, Ernâni Rodrigues; GRILO, E. Marçal; NAZARETH, J. Manuel; AGUIAR, Joaquim; GOMES, J. Amaral; AMARAL, José Pena do. *Portugal, o Desafio dos Anos 90*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- MATEUS, Augusto. Exclusão Social Latente. Texto policopiado, 1994.
- NÓVOA, António. A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In: NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas S. (Org.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA, 1992.
- PARSONS, Talcott. The School Class as a Social System. *Harvard Educational Review*, vol. 29, n. 4, p. 297-318, 1959.
- PINTO, José Fernando Cabral. *A Formação do Homem no Projecto da Modernidade*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 1994.
- SANTOS, Boaventura Sousa. On Modes of Production of Law and Social Power. *International Journal of the Sociology of Law*, n. 13, p. 299-336, 1985.
- _____. O Social e o Político na Transição Post-moderna. *Comunicação e Linguagens*, n. 67, p. 25-48, 1988.
- _____. O Estado e o Direito na Transição Pós-Moderna: para um Novo Senso Comum sobre o Poder e o Direito. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 30, p. 13-43, 1990a.

- _____. O Estado e os Modos de Produção de Poder Social. In: *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Actas do I Congresso Português de Sociologia, vol. II, p. 649-665. Lisboa: Fragmentos, 1990b.
- _____. Subjectividade, Cidadania e Emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 32, p. 135-191, 1991.
- _____. O Estado, as Relações Salariais e o Bem-Estar Social na Semiperiferia: o Caso Português. In: _____ (Org.). *Portugal: um Retrato Singular*. Porto: Edições Afrontamento, 1993. p. 17-56.
- _____. *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge, 1995a.
- _____. *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*, palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4-6 Set. 1995b.
- _____. Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, p. 1-32, 1997.
- _____. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva Publicações, 1998.
- STOER, Stephen R. Educação e o Combate ao Pluralismo Cultural Benigno. In: AZEVEDO, José Clovis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Org.). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade da UFRGS, 2000. p. 205-214
- _____. *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.
- _____. Construindo a Escola Democrática através do ‘Campo da Recontextualização Pedagógica’. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 1, p. 7-27, 1994a.
- _____. O Estado e as Políticas Educativas: uma Proposta de Mandato Renovado para a *Escola Democrática*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 40, p. 3-33, 1994b.
- STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto. O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 29, p. 11-53, 1990.
- STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa. *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semiperiferia Européia*. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. Multiculturalism and Educational Policy in a Global Context (European Perspectives). In: BURBULES, N.; TORRES, C. (Org.) *Critical Political Concepts in the Globalization of Education*. Nova Iorque: Routledge, 1999a.
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999b.
- STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António M. A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti Anti-Etnocentrismo. In: RODRIGUES, David (Org.) *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 35-48.
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, António. A Questão da Impossibilidade Racional de Decidir e o Despacho sobre os Currículos Alternativos. *A Decisão em Educação*, Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1998.
- TORRES, Carlos Alberto. *Privatization of Public Education: Carlos Alberto Torres in Conversation with Henry Levin*. Teachers College, Columbia University, Nova Iorque, 9 Mai. 2001, documento policopiado.

TOURAINE, Alain. *A Critical View of Modernity*. Comunicação apresentada no XII Congresso da Associação Internacional de Sociologia, Madrid, 9-13 Jul. 1990.

TOURAINE, Alain. *Iguais e Diferentes. Poderemos Viver Juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel. The Bourgeois(ie) as Concept and Reality. *New Left Review*, n. 167, p. 91-106, 1988.

_____. *Geopolitics and Culture. Essays on the Changing World- System*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WORLD BANK. *Education: Sector Policy Paper*. Washington: World Bank, 1980.

_____. *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*, Washington: World Bank, 1995.

_____. *The State in a Changing World. World Development Report 1997*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1997.

r **STEPHEN R. STOER**. Doutor em Educação (Open University, Inglaterra, 1983); mestre e licenciado em Educação (Universidade de Londres, 1978 e 1975); professor catedrático na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Dentre outras distinções, recebeu o Prémio de Ciências da Educação – “Rui Grácio”, atribuído, *ex aequo*, em 1994, ao livro *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) periferia Européia*, co-autorado com Helena Costa Araújo, pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação para o melhor trabalho publicado no domínio de Ciências da Educação do ano de 1992.