

Editorial

propriedade e editor

Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

directora

Maria de Lourdes Dionísio

grafismo

Luís Cristóvam

tiragem

1.000 exemplares

composição

Linkdesign, Lda.

impressão e acabamentos

Sersillito

endereço

Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
Campus de Gualtar, 4700-057 Braga
Portugal
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987

e-mail

rpe@iep.uminho.pt

página na internet

<http://www.cied.uminho.pt>

depósito legal

45.474/91

ISSN

0871-9187

integra o catálogo

Latindex

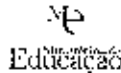
indexada nas plataformas

RedALyC e Scielo Portugal



Número financiado pela

FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia



© CIEd - Instituto de Educação e Psicologia
Braga, 2007

A Revista Portuguesa de Educação faz, com este número que agora se dá à estampa, 20 anos de edição continuada. Numa conjuntura, nem sempre favorável, por um lado, à produção científica e à disseminação do conhecimento teórico em ciências sociais, particularmente em Educação, e, por outro lado, ao reconhecimento dos saberes produzidos em países periféricos e semi-periféricos, a RPE, quase contra a corrente, tem vindo a consolidar-se simultaneamente como projecto científico e como projecto editorial de qualidade. A manutenção deste estatuto não é tarefa fácil e não pode depender exclusivamente de espíritos voluntaristas, sempre contingentes e transitórios. Tal estatuto exige esforços institucionais acrescidos, entre eles, pelo menos, a assunção plena da mais-valia institucional em que se pode traduzir o facto de uma revista académica local ser internacionalmente reconhecida. Para isso tem trabalhado a Direcção.

Este primeiro número do Volume 20 inclui um núcleo temático sobre *Educação, Diversidades e Cidades*, com origem no Colóquio sob o mesmo tópico organizado em Novembro de 2006 pelo Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. A relevância e actualidade da temática, bem como a qualidade das contribuições reunidas justificaram o acolhimento da proposta no âmbito da missão editorial da Revista. Na verdade, esta era uma oportunidade para a RPE responder a um dos princípios que a guiam e que viria a ser enunciado, na esteira de Paulo Freire, por um dos autores aqui incluídos, o Professor Carlos Torres: o de participar, pela discussão científica, na construção de "um mundo menos desagradável, menos cruel e menos desumano", numa era marcada por 'transfigurações', por mudanças que, não se mudando 'já como soía', podem, ainda assim, ver-lho trocadas as voltas.

Tecidos à volta de palavras-chave como *estado, democracia, multiculturalismo, cidadania e educação*, os cinco textos que integram o núcleo participam no processo de revisitação das relações teóricas entre aqueles conceitos, revisitação que, para Carlos Torres, no texto que abre o núcleo, é imprescindível para esse trocar as voltas aos actuais processos que

põem em risco "as bases plurais da democracia e próprio discurso democrático", com todas as consequências que isso pode ter na educação dos cidadãos.

Tomando como referência a Grã-Bretanha, Clementina Marques Cardoso reflecte sobre esses processos, particularmente sobre um dos instrumentos das actuais políticas sociais: as "classificações de grupos". Analisando dados circunstanciados sobre os modos como a "diversidade" é gerada no processo de produção de políticas de governo e como essa diversidade é gerida, a Autora, por recurso a uma perspectiva histórica e a uma abordagem crítica da gestão política da diversidade social, discute as suas consequências tanto ao nível educacional, como da vivência social local e global.

No terceiro texto do núcleo, Almerindo Janela Afonso e Emilio Lucio-Villegas Ramos discutem conceitos e entidades em transição. Sistematizando uma profunda reflexão sobre processos históricos, económicos e sociais, entre eles a globalização e transnacionalização, os Autores destacam a instabilidade que caracteriza hoje conceitos como, por exemplo, o de cidadanias, ao mesmo tempo que questionam os lugares para onde elas caminham no quadro das "(novas) agendas económicas, políticas, culturais, éticas e educacionais". Neste contexto, é a redução de direitos que pode estar em causa se determinadas políticas educativas se vierem a concretizar.

Trajectos migratórios e mudanças de atitudes e comportamentos face à escola, por parte das famílias portuguesas em França, são os objectos do estudo de Maria Engrácia Leandro e Victor Terças Rodrigues. Concebendo, aqui, "os percursos de escolarização dos jovens portugueses em França como processos sociais e não apenas como atributos individuais", os Autores, num quadro "da sociologia das migrações internacionais, da educação, das estratégias familiares educativas e das proposições de argumentação da sociologia dinâmica", interpelam os fenómenos sociais verificados, concluindo por um progressivo, mas árduo, investimento na escolarização e procura de sucesso, tanto escolar como social para os filhos das famílias portuguesas, cujas consequências são a ascensão a um estatuto social "adquirido e conquistado" na sequência do "sucesso escolar e da ascensão social dos filhos".

Fecha o núcleo o texto de Virgínia Sá e Fátima Antunes que, por meio da análise de dados provisórios de uma investigação sobre processos de regulação da educação, particularmente, ao nível de "escolhas organizacionais", como a constituição de turmas, e de "estratégias de investimento escolar das famílias", de que a escolhas das escolas ou o recurso a explicações são aqui exemplos, verificam condições de acesso à educação que, por serem desiguais, podem contribuir para a penalização de grupos sociais já marcados por outros défices.

Encerram o número três artigos com origem em campos disciplinares distintos, mas que em comum, pode dizer-se, tomam os discursos como seu objecto. Sistematizando uma reflexão sobre o lugar da discursividade no campo dos estudos do currículo, Marildes Marinho, analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais que, no Brasil, nas últimas décadas, regulam o ensino da Língua Portuguesa. A partir das representações de autor e leitor e dos dispositivos retóricos que, nas suas estratégias enunciativas, aí ficam configurados, a Autora mostra como a produção do currículo resulta de escolhas políticas e não meramente científicas e/ou pedagógicas.

Por recurso à análise de textos reguladores da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a equipa constituída por Fátima Pereira, Ana Maria Carolino e Amélia Lopes reflectem sobre o diálogo entre as transformações no campo educativo que tiveram lugar nos últimos 30 anos do século XX, em Portugal, e o domínio da formação de professores daquele ciclo de ensino. Tais articulações, concluem as Autoras, desvelam não apenas os processos de emergência de novas formas de profissionalidade docente, mas, nestes, também, o impacto das concepções sobre sociedade, política e cultura que importa não ignorar.

Baseando-se em documentos, textos e livros publicados, Guilherme Rego da Silva discute o estado da formação no âmbito da Administração Educacional para concluir que as tendências actuais, também em Portugal, aparecem fortemente associadas a movimentos político-ideológicos em que, da escola, a imagem é a da empresa e o seu administrador um técnico. Como forma de ultrapassagem de um quadro 'pessimista', o Autor apresenta a abordagem sociopolítica da Administração Educacional como possibilidade de resistência efectiva a tais tendências.

Este número contém ainda uma Nota de leitura do livro *Universidade e construção da sociedade civil*, na qual Manuel Barbosa, interpelando o texto, discute também a missão da Universidade na construção da cidadania face às actuais 'pressões' que hoje são colocadas a esta instituição. A divulgação de teses de doutoramento realizadas no Instituto de Educação e Psicologia no último semestre, de projectos de investigação e de notícias de encontros científicos conduzidos e organizados por investigadores deste Centro, encerram, conjuntamente com o tributo às permutas que a RPE mantém, este número que, como todos os que o precederam nos últimos vinte anos, é resultado de um esforço colectivo e voluntário que, neste primeiro momento de comemoração, queremos aqui assinalar.

Sem o labor da sua secretária Ana Rita Guimarães, do técnico de composição João Gonçalves e dos membros do Conselho de Redacção, António Silva, Fátima Morais e Maria João Gomes, a RPE não seria possível; mas ela também não seria o que é sem, primeiro, todos os que, nos vários lugares — da direcção ao secretariado — nos antecederam e, depois, sem a colaboração dos membros do Conselho Editorial e dos inúmeros avaliadores *ad-hoc* que, ao longo destes anos, desinteressadamente, responderam, quantas vezes em condições adversas, às nossas solicitações. Em nome da RPE e do Centro de Investigação em Educação que a acolhe, o reconhecimento da Direcção.

María de Lourdes Dionísio e Fátima Antunes

El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la Sociología de la Educación

Carlos Alberto Torres

Professor e Director

Instituto Paulo Freire, Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), EUA

Resumen

Los dilemas de la ciudadanía en una sociedad democrática, diversa y multicultural pueden esbozarse de la siguiente forma: las teorías de la ciudadanía fueron propugnadas en la tradición de la teoría política occidental por hombres blancos y heterosexuales, que identificaron una ciudadanía homogénea a través de un proceso de exclusión sistemática y no de inclusión en la organización política. Las misiones polifacéticas a las que debe enfrentarse el multiculturalismo y la experiencia política concreta de los años ochenta y noventa han implicado que hasta ahora sus diferentes partidarios han sido incapaces de abordar íntegramente la necesidad de una teoría de la ciudadanía multicultural para avanzar en los objetivos democráticos en el contexto de las teorías de la democracia. Facilitar el aprendizaje y la educación de niños, jóvenes y adultos es lo que la educación pública debe realizar. Este es otro motivo práctico por el que deberíamos revisar periódicamente las relaciones teóricas entre estado, educación, ciudadanía, democracia y multiculturalismo.

Palabras clave

Ciudadanía multicultural; Identidad; Nuevos movimientos sociales; Democracia y educación

Ciudadanía, democracia y multiculturalismo: el problema teórico de la diversidad

La cuestión de la ciudadanía, la democracia y el multiculturalismo se halla en el centro del debate sobre la reforma educativa en todo el mundo y

ejerce una enorme influencia sobre el discurso académico y la práctica de la educación comparativa e internacional. Las teorías de la ciudadanía y de la democracia marcan el nacimiento de la ciencia política moderna y reflejan, en toda su complejidad, los desafíos teóricos y prácticos a los que debe hacer frente la democracia en las sociedades contemporáneas. Ambas subrayan también los dilemas que genera la negociación del poder en las sociedades democráticas. Las teorías de la ciudadanía abordan todos los aspectos de las relaciones entre los ciudadanos y el estado y también entre los mismos ciudadanos, mientras que las teorías de la democracia analizan básicamente la conexión entre las formas establecidas (ocultas y explícitas) del poder social y político, la intersección entre los sistemas de representación democrática y los de administración política de gobernanza pública, y los sistemas de los partidos políticos. Por último, las teorías de la democracia deben estudiar la interacción global entre la democracia y el capitalismo.

Las teorías del multiculturalismo, que tanta influencia han tenido en el ámbito educativo durante los últimos veinte años, no han surgido únicamente como respuesta a la constitución del sujeto pedagógico en las escuelas o a la interacción entre el sujeto pedagógico y el sujeto político en sociedades democráticas, sino también como una forma de identificar la importancia de las diferentes identidades en la educación y la cultura. En pocas palabras, las teorías del multiculturalismo están estrechamente relacionadas con las políticas de cultura y educación, por lo que están vinculadas al principal objetivo analítico de las teorías de la ciudadanía. Ambos campos teóricos pretenden identificar el sentido y los orígenes de la identidad, así como las diferentes formas contrapuestas de identidad nacional, regional, étnica y religiosa. Sin embargo, las teorías del multiculturalismo han abordado también las implicaciones de clase, raza y género en la creación de la identidad y el papel del estado de una forma que, en general, no habían estudiado las teorías de la ciudadanía dominantes. Aunque las interconexiones entre la identidad y la ciudadanía no se reflejan en la bibliografía especializada, en realidad presentan unas bases prácticas que las acercan a las teorías de la democracia, que no sólo se ocupan de la participación, la representación y los controles y equilibrios de poder, sino también de vías de promoción de la solidaridad más allá de los intereses particulares y de formas específicas de identidad.

Las teorías de la ciudadanía, la democracia y el multiculturalismo no sólo pretenden establecer una noción de identidad (para el ciudadano democrático y el sujeto político multicultural) incluyendo todas las fuentes contradictorias, sino también definir los límites y las posibilidades de formas de sociabilidad que permitan trabajar juntos a diferentes individuos. Asimismo, estas teorías pueden servir para mejorar la capacidad y el deseo de la gente (o, si queremos formularlo de una forma más restrictiva, de los ciudadanos) de participar en el proceso político de promoción del beneficio común y el compromiso público. Finalmente, estas teorías también alientan a los individuos para que muestren una actitud de responsabilidad personal y de autocontención en sus demandas económicas, en las elecciones personales que afectan la salud y la riqueza de la sociedad y el medio ambiente y en el proceso de formación de la comunidad (cf. Habermas, 1992: 7).

La tesis que se presenta en este texto

Los dilemas de la ciudadanía en una sociedad democrática, diversa y multicultural pueden esbozarse de la siguiente forma: las teorías de la ciudadanía fueron propugnadas en la tradición de la teoría política occidental por hombres blancos y heterosexuales, que identificaron una ciudadanía homogénea a través de un proceso de exclusión sistemática y no de inclusión en la organización política¹. Esta perspectiva implica que las mujeres, determinados grupos sociales identificables (como los judíos o los gitanos), la clase trabajadora, personas que representaban grupos étnicos y raciales específicos (gente de color) e individuos que no contaban con ciertos atributos o habilidades (por ejemplo, los analfabetos) en principio quedaban excluidos de la definición de ciudadano en varias sociedades.

Las teorías de la democracia, aunque se han mostrado efectivas en su búsqueda de las raíces del poder democrático (la participación y representación en los sistemas políticos democráticos legítimos), han sido incapaces de evitar la exclusión sistemática de grandes segmentos de la ciudadanía. Por consiguiente, la democracia formal difiere drásticamente de la democracia sustantiva. Resulta más preocupante que dichas teorías no hayan podido separar los orígenes de la democracia representativa (basada en la igual representación, la equidad y la igualdad) de su inmersión en los principios fundacionales que articulan las sociedades capitalistas. Por

definición, el capitalismo requiere una representación diferenciada en el poder y la política y favorece la creación de injusticias por medio de jerarquías y de intereses contrapuestos, así como de desigualdades a causa de los mecanismos de un sistema orientado a la obtención de beneficios.

Las teorías del multiculturalismo, aunque han dado prueba de su eficiencia en el debate acerca de la cultura y la identidad, en el estudio de las diferentes raíces de la solidaridad entre formas específicas de identidad y dentro de las mismas, así como en la divulgación de la notable complejidad de las identidades múltiples, se han mostrado incapaces o poco dispuestas a aproximarse a una teoría de la ciudadanía y de la democracia que pudieran resultar factibles en términos prácticos y aplicables, éticamente viables en términos morales y políticamente aceptables en el contexto de los sociedades civiles capitalistas.

Necesitamos una teoría de la ciudadanía democrática y multicultural que se tome en serio la conveniencia de desarrollar una teoría de la democracia que contribuya a mejorar (o a eliminar de raíz) las diferencias sociales, la desigualdad y la injusticia que dominan las sociedades capitalistas. Asimismo, necesitamos una teoría de la democracia que aborde las tensiones draconianas que existen entre la democracia y el capitalismo, por un lado, y las formas de democracia social, política y económica, por el otro. Por último, es imperativo que exista una teoría de la ciudadanía multicultural y democrática que proporcione una respuesta teórica razonable a las invocaciones de los neoconservadores sobre la ingobernabilidad de las democracias modernas en las sociedades capitalistas.

Ciudadanía y educación

El tema de la diversidad es arquetípico para enfocar el problema de las vinculaciones entre educación y ciudadanía. Para iniciar un debate acerca de las teorías de la ciudadanía y su importancia en la educación, es importante trascender las consideraciones históricas y legales, así como también la noción de ciudadanía como una especie de estatus personal, una combinación de derechos y deberes que tienen todos los miembros legales de un estado-nación.

Dada la dualidad de las acepciones teóricas de ciudadanía (su función como identidad y como ejemplo de virtud cívica), una teoría que describa el buen ciudadano debe ser relativamente independiente de las premisas legales que den cuenta de la ciudadanía formal. Incluso con este enfoque, sin tener en cuenta la dimensión de la economía política o la necesidad de realizar un análisis histórico y estructural de la ciudadanía, cualquier sugerencia que apunte que la ciudadanía es básicamente una función de virtudes cívicas podría recibir la consideración de perspectiva idealista. Las virtudes cívicas requieren un mínimo civil que sólo puede hallarse en un contexto histórico y estructural, en el que estos mínimos civiles se superponen con las condiciones materiales básicas.

La Ilustración como cuna de la ciudadanía y la propuesta de T. H. Marshall

La Ilustración representó la potenciación de la construcción histórica y social de las identidades humanas y, por tanto, se consideró importante la socialización en principios racionales, en la que las instituciones educativas tenían un papel preponderante. Tres aspectos fundamentales integran la teoría de la ciudadanía de la Ilustración. En primer lugar, encontramos la propuesta kantiana, que sostiene la hipótesis de que los procesos de socialización, especialmente los relacionados con el pensamiento cognitivo, tienen lugar en estructuras que son anteriores al proceso de culturización. En segundo lugar, cabe destacar el supuesto hegeliano, que apunta que la capacidad de socialización debe considerarse una técnica de civilización, esto es, como parte de un proceso que depende en gran medida de las circunstancias que inhiben o facilitan el cambio social progresivo (cf. Morrow & Torres, 1997). En tercer lugar, los argumentos marxistas defienden que sin tener acceso a la producción y distribución de recursos, es decir, sin acceder a los beneficios materiales de la economía, resulta imposible mantener la ciudadanía en términos políticos.

Sin duda alguna, el avance más significativo que ha aportado la teoría de la ciudadanía del siglo XX ha sido vincular el estado del bienestar y la red de servicios asociada a la plena expresión de la ciudadanía democrática. El elogiado y citado artículo "Citizenship and Social Class" publicado por T. H. Marshall en 1949 articula el nuevo consenso de la posguerra, en el que sitúa

el estado de bienestar liberal como condición previa para el ejercicio de la ciudadanía en las sociedades capitalistas (cf. Marshall, 1950, 1963, 1965, 1981; Held & Robertson, 1983).

Marshall clasifica la ciudadanía en tres elementos (los derechos civiles, políticos y sociales) partiendo de la ciudadanía desarrollada en Inglaterra durante 250 años. La sociedad civil occidental logró los derechos civiles en el siglo XVIII, los derechos políticos en el siglo XIX y los derechos sociales en el siglo XX. Los derechos civiles comprenden todos los derechos necesarios para el ejercicio de la libertad individual (el derecho a poseer propiedades, la libertad de expresión y el derecho a la justicia). Los derechos políticos incluyen todos aquellos relacionados con el proceso electoral (el derecho a votar, a elegir y ser elegido, etc.). Los derechos sociales se presentan como los más controvertidos, puesto que no sólo incluyen un mínimo bienestar económico y seguridad, sino también todo lo necesario que para que una persona tenga una vida plena:

compartir al máximo la herencia social y llevar la vida de un individuo civilizado según los valores imperantes en la sociedad. Las instituciones que mantienen una relación más estrecha con el bienestar son el sistema educativo y los servicios sociales (Marshall, 1963: 74).

Los argumentos de Marshall sobre la ciudadanía se presentan junto con otros acerca de la progresiva democratización de la sociedad, que ilustra el principio básico de la Ilustración. Sin embargo, tal como señala Carole Pateman, ciudadanía no es sinónimo de democracia (cf. Pateman, 1996: 6). Así, diferentes formas de teoría social ponen en entredicho las teorías tradicionales de ciudadanía.

Feminismo

T. H. Marshall, como muchos estudiosos, dio por sentado que en la Inglaterra del siglo XVIII todos los individuos eran libres legalmente y, por tanto, gozaban de la ciudadanía civil. No obstante, este supuesto debe hacer frente a argumentos contrarios que apuntan que los hombres ingleses podían disfrutar de la libertad y la ciudadanía como consecuencia de la mercantilización del trabajo de las mujeres y de la falta de poder legal en los hogares, controlados por prácticas patriarcales². En palabras de Pateman (1996):

A pesar del creciente número y alcance de las críticas, normalmente los analistas no aprecian la peculiar limitación del interés de Marshall por la ciudadanía, que únicamente se manifiesta en una dirección... No se pregunta si los derechos valen igual para todos los ciudadanos o, dicho de otra forma, si ciudadanía quiere decir lo mismo para todo el mundo. Marshall reflexionó sobre la integración social y las condiciones materiales y culturales de los varones de clase trabajadora y no consideró la posibilidad de que existieran otros ciudadanos que podrían inscribirse dentro de una segunda clase (cf. Pateman, 1996: 7-8).

El comentario de Pateman presenta tres de las críticas más interesantes que se le hacen a T. H. Marshall: (a) que su análisis, limitado a la ideología (de los varones) de clase trabajadora, quizás ya no dé cuenta de los cambios ocurridos en la ciudadanía a causa de un capitalismo globalizado y reestructurado; (b) que no tuvo en cuenta la cuestión de la etnicidad (que comprende un segmento importante de lo que Pateman llama "ciudadanos de segunda clase"); y (c) que evidentemente no abordó la subordinación de la mujer en su análisis de la ciudadanía. Por consiguiente, a continuación trataré brevemente la importancia de los desafíos que el feminismo plantea al concepto de ciudadanía (cf. Mouffe, 1993).

El feminismo ha hecho contribuciones decisivas a la deconstrucción de las concepciones tradicionales del ciudadano como varón.

El planteamiento feminista remarca tres puntos bastante intocables de la concepción liberal tradicional de la ciudadanía. En primer lugar, la redefinición de la identidad como un conjunto difuso, controvertido y cambiante de narrativas y posiciones dificulta hablar de la ciudadanía como de una única identidad correlacionada con un territorio, una cultura o una experiencia. De ahí que las críticas a las posturas esencialistas partan de la premisa siguiente: "la conceptualización de las identidades y las diferencias como construcciones discursivas en lugar de como parámetros objetivos" (Fraser, 1989: 183). En segundo lugar, las bases patriarcales de las democracias liberales deben someterse a críticas y cambios si todos los hombres y mujeres deben alcanzar el reconocimiento de ciudadanos de pleno derecho. Tal como defiende Pateman, "[c]uando hablo de un ciudadano auténticamente democrático, me refiero a que las personas de ambos sexos son ciudadanos de pleno derecho" (1992: 28). Las feministas atacan las políticas de género inherentes al ámbito público y privado, puesto que afirman

que la idea tradicional de que la esfera pública es principalmente masculina y la privada, abrumadoramente femenina crea una falsa distinción. Según algunas feministas, para reconocer la democracia como método y como contenido que comprenda el ámbito público y privado es necesario adoptar el valor del cuidado relacionado, aunque no de forma exclusiva, con la maternidad: un importante desafío al concepto tradicional de ciudadanía, valorada según patrones de voto y tasas de participación. Por último, Mouffe apunta que la búsqueda de una equivalencia democrática al incorporar varias luchas está integrada en la misma postulación de identidades alternativas en la construcción de una ciudadanía y una comunidad democráticas. La postura de Mouffe asume la necesidad de abordar la ciudadanía no como una única identidad mezclada con otras ni como una suma de identidades, sino como un principio articulador "que afecta las diferentes posiciones de sujeto del agente social, a la vez que deja espacio para una pluralidad de lealtades específicas y para el respeto de la libertad individual" (Mouffe, 1993: 84).

Algunas perspectivas feministas críticas propugnan un sujeto construido a través de diferentes discursos y posiciones. Este punto de vista resulta más adecuado que la reducción de la identidad a única posición (ya sea de clase, raza o género) y parece constituir una condición previa necesaria para entender cómo se crean las relaciones de poder y qué formas de exclusión prevalecen, a pesar de las reivindicaciones de la ciudadanía liberal. No obstante, los debates en el interior del feminismo han generado perspectivas alternativas a esta única posición. Las feministas fronterizas y chicanas, por ejemplo, tildan el feminismo eurocéntrico blanco de imperialismo cultural, puesto que no es capaz de imaginar las necesidades, deseos y derechos de las mujeres de color: "El feminismo afecta e influye a las escritoras y críticas chicanas, aunque el feminismo ejercido por las mujeres de la cultura hegemónica oprime y explota a los chicanos de forma sutil y velada" (Saldívar-Hull, 1994: 204). La complejidad de las dinámicas de raza, género y clase (enriquecida por las contribuciones de los feminismos fronterizos y de otras tendencias) debe inscribirse en el mundo de las sociedades postcoloniales globalizadas, de ahí la importancia de incluir un análisis postcolonial de la ciudadanía.

Postcolonialismo

Si analizamos el artículo de T. H. Marshall sobre ciudadanía, convendremos en reconocer que el concepto de "varón inglés adulto" que esbozaba como ciudadano por excelencia corresponde al ciudadano británico. Aunque, tal y como apunta Pateman, Marshall no define detalladamente los atributos del "sujeto británico" ni contempla las implicaciones de una ciudadanía en tres fases construida en Inglaterra y respaldada totalmente por la expansión del imperialismo británico a lo largo del planeta. Por ejemplo, Pateman subraya que la ley de 1948 separaba a los que adquirirían la nacionalidad británica por su nacimiento o naturalización en el Reino Unido de los que lo hacían por su condición de miembros de un país de la Commonwealth (cf. Pateman, 1996: 9-11), de lo que se deriva una necesidad de contemplar el postcolonialismo como un cuestionamiento de la ciudadanía.

Es imposible considerar la cuestión de la diversidad sin considerar el tema del colonialismo, el cual está vinculado a la expansión de las sociedades metropolitanas, principalmente europeas, por las naciones del Tercer Mundo, en un proceso histórico que Lenin definió como imperialismo, una fase superior del capitalismo³. El colonialismo constituyó además un intento, por parte de las sociedades industriales avanzadas, de obligar a sociedades menos desarrolladas tecnológicamente a modernizarse a través de una invasión territorial, política y tecnológica. Este proceso de modernización forzosa, no obstante, no fue producto de una misión de filantropismo autoritario concebida para llevar la modernidad a pueblos "tradicionales", sino más bien de la necesidad de resolver las tensiones sociales latentes de los propios poderes coloniales, así como de explotar los nuevos recursos naturales y humanos del país objeto de colonización.

Por ejemplo, la expansión hacia los "nuevos territorios" (principalmente Asia y África, aunque también Latinoamérica) sirvió para solventar la necesaria reducción de la sobrepoblación en Europa entre el último tramo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial. Asimismo, contribuyó a cortar el crecimiento excesivo de la mano de obra y el descenso continuo de la rentabilidad de un capital necesitado de nuevos mercados para inversiones y materias primas. Finalmente, el colonialismo se sustentó en consideraciones geopolíticas de los estados-nación europeos y de unas elites que intentaban

expandir sus influencias a escala mundial y, a la vez, resolver (por las vías militar y diplomática) sus diferencias en el proceso de construcción de las naciones europeas.

El postcolonialismo, relacionado con los movimientos de liberación que combatieron el colonialismo, surgió como intento de cuestionar los principios lógicos del colonialismo y para "descolonizar la mente", en palabras de Frantz Fanon. El pensamiento postcolonial es, por encima de todo, una crítica a la Ilustración y a su legado de modernidad. Alineándose con las críticas planteadas por el feminismo, el postcolonialismo se opone a las nociones de una universalidad y razón absoluta, el descubrimiento progresivo de la historia, la soberanía nacional y la integridad de un sujeto auto-identificado que responde a intereses concretos y auto-reflexivos. El análisis de las diferentes dimensiones de la transnacionalización, de lo que constituye una nación y de qué papel desempeñan los espacios territoriales en la articulación de la soberanía nacional (elementos que plantean un serio desafío a los conceptos de comunidad política e identidad política) son fundamentales en los estudios postcoloniales (cf. Rocco, 1997: 14).

El problema de las condiciones específicas de la ciudadanía es la piedra de toque del marco teórico de la ciudadanía desde la perspectiva postcolonialista de mestizaje, fronteras y espacios subalternos. Un estudio de las condiciones específicas que dan pie a la oposición a las fronteras y reglas establecidas y la construcción de la ciudadanía podría inscribirse en un debate más amplio alrededor de cómo las identidades subalternas en las sociedades multiculturales pueden representar una noción integral, dinámica y compleja de ciudadanía.

Teoría crítica de la raza

Si el tema de la diversidad es impensable en la teoría sociológica sin hablar del colonialismo y el post-colonialismo, de igual manera podría afirmarse que la cuestión de la diversidad está vinculada a las teorías de la raza y las etnias y su impacto en la educación. Pese a las aportaciones de T. H. Marshall a la teoría de la ciudadanía, no tuvo en cuenta los factores de etnicidad y raza en su análisis. Actualmente, estos componentes resultan más importantes que nunca. Por ejemplo, y hablando desde mi posición como

Profesor Universitario en los Estados Unidos, es evidente que la raza y el racismo siguen siendo conceptos fundamentales para comprender la composición racial estadounidense. Los Estados Unidos es eminentemente una democracia racial, y existe una persistente racialización de la acción social. A pesar de lo mucho que se ha argumentado en debates sobre raza y del discurso liberal sobre la tolerancia en los Estados Unidos, los estudiosos de la teoría crítica de la raza consideran que la raza y el racismo están silenciados y completamente marginalizados en el análisis de la política pública y la ciudadanía (cf. Lanson-Billings & Tate, 1995: 55-59).

La teoría crítica de la raza nació en Estados Unidos en el contexto de los estudios legales para corregir el tratamiento desigual que recibían las personas de color en los sistemas penitenciario y jurídico. Para muchas personas, esta teoría surgió de los esfuerzos de los académicos de derecho progresistas de color que consideraban que la legislación estadounidense estaba mancillada por el racismo y que hicieron de la eliminación del racismo en la jurisprudencia estadounidense un objetivo primordial para la erradicación de todas las formas de subordinación. Tal y como subraya uno de sus principales exponentes, Derrick Bell, la teoría crítica de la raza observa los avances registrados en los derechos civiles de Estados Unidos en los siglos XX y XXI con un marcado escepticismo:

En nuestra época, el precedente del caso de Brown contra la Junta de Educación tenía que convertirse en una especie de Proclamación de Emancipación del siglo XX. Sin embargo, estos dos hitos contribuyeron más a reforzar la política exterior del país que a ayudar realmente a los afro-americanos (Bell, 1995: 2).

Bell argumenta que en los Estados Unidos el marco de los derechos legales se ha sacrificado en beneficio de los blancos:

Incluso los blancos que no tienen dinero ni poder se hallan respaldados en su noción de superioridad racial por decisiones políticas que atentan contra los derechos de los negros. La subordinación de los negros parece garantizar a los blancos unos derechos de propiedad tácitos, pero no por ello menos reales, por su condición de blancos (Bell, 1995: 7).

La teoría crítica de la raza, tal y como explican Solorzano y Villapando, está relacionada con cinco puntos básicos: (1) el énfasis primordial en la raza y el racismo; (2) el desafío a la ideología dominante; (3) el compromiso con la justicia social; (4) la importancia del conocimiento basado en la experiencia y

(5) el uso de una perspectiva multidisciplinar (cf. Solorzano & Villapando, 1997). Esta teoría, pues, resulta especialmente útil para demostrar que el racismo es endémico y está firmemente arraigado en la vida estadounidense. Tales creencias culturalmente sancionadas, independientemente de su maquillaje simbólico, implican la defensa de privilegios sociales, culturales y económicos preestablecidos. Por consiguiente, el desafío al racismo comporta a su vez un cuestionamiento de la posición dominante de los blancos con respecto a las minorías raciales. Lanson-Billings y Tate sostienen que las leyes de derechos civiles se han mostrado inútiles para corregir la desigualdad racial, ya que como dichas leyes no han atacado las raíces de la subordinación de la propiedad, los blancos, paradójicamente, se han visto beneficiados con la desegregación escolar. Además, cuando empezó la desegregación, se implantaron nuevos modelos de segregación a través del agrupamiento por competencias, lo que se tradujo en una reproducción de las condiciones para que se produjera un desequilibrio en el aprendizaje entre blancos y personas de color⁴.

Un tercer aspecto importante de la teoría crítica de la raza, particularmente interesante para el estudio de la ciudadanía, es que las reivindicaciones de neutralidad, objetividad, meritocracia y el objetivo de alcanzar una sociedad indiferente al color deben ser cuestionadas.

Según la teoría crítica de la raza, la realidad social se construye mediante la formulación y el intercambio de historias sobre situaciones individuales. Dichas historias funcionan a modo de estructuras interpretativas por las que imponemos un cierto orden sobre la experiencia y sobre nosotros mismos (Lanson-Billings & Tate, 1995: 57).

Para los partidarios de la teoría crítica de la raza, el racismo está tan profundamente enraizado en los Estados Unidos que un replanteamiento de la ciudadanía debería incorporar cuestionamientos sistemáticos a la práctica del racismo en el sistema legal y, por extensión, en el sistema escolar. Este replanteamiento de la ciudadanía debería atacar no sólo el racismo, sino también la lógica de los derechos de propiedad por encima de los derechos personales y el principio de los derechos humanos como base para lograr la igualdad y la justicia. Considerando la complejidad de este reto, la mayoría de teóricos no se hacen demasiadas ilusiones en sus aspiraciones de organizar fácilmente las posiciones antirracistas en una coalición que se oponga a las

estructuras, sentimientos y valores racistas dominantes. Al plantear la cuestión de la raza en primer lugar, los partidarios de la teoría crítica de la raza sostienen que la ciudadanía ya no puede definirse como una identidad homogénea en busca del ejercicio de sus derechos y obligaciones.

Nuevos movimientos sociales

Siguiendo la misma línea que los impulsores de la teoría crítica de la raza, otra importante reivindicación sobre el estado y la constitución de la ciudadanía procede de los viejos y nuevos movimientos sociales. Si entendemos la política como una lucha por el poder, los nuevos movimientos sociales no deben interpretarse únicamente en clave política, puesto que también representan prácticas culturales y morales, cuyo objetivo es construir identidades y espacios colectivos. Debemos buscar su origen en determinadas reclamaciones y en relaciones sociales específicas y presentan un desarrollo cada vez más autónomo respecto a las instituciones políticas tradicionales. Por ejemplo, Ernesto Laclau señala que los individuos ya no definen su identidad exclusivamente a partir de los medios y las relaciones de producción, sino también como consumidores, vecinos de un determinado barrio, miembros de iglesias y grupos étnicos o de género y como participantes en el sistema político (Laclau, 1985)⁵.

La teoría de los nuevos movimientos sociales proporciona la base para que se produzca un cambio radical en la comprensión de la relación entre los movimientos sociales y la educación. Un rasgo específico de los nuevos movimientos sociales es que desde un punto de vista cognitivo e ideológico se centran en el replanteamiento de los paradigmas sociales y culturales existentes como parte de una política de identidad. Por consiguiente, una de sus estrategias principales es la educación, por contraposición a la adquisición de poder, lo que tiene numerosas implicaciones para la ciudadanía. Para citar sólo algunos casos, cabe destacar los avances logrados por el movimiento ecologista en las escuelas, con la promoción de una ciudadanía democrática que es responsable, a nivel colectivo y planetario, de la protección de especies en peligro de extinción, de los niveles de contaminación del aire y del agua, así como del control de la presencia de sustancias peligrosas en los alimentos. En esta misma tradición, comienza a tomar mucha fuerza el movimiento de Permacultura, o la construcción de

casas de adobe. No podemos olvidar tampoco el movimiento Zapatista de Chiapas, que ha intentado resarcir las desigualdades nacidas de la interacción de los pueblos aborígenes de México y el estado mexicano posrevolucionario, con un programa político coherente e impetuoso que relaciona las demandas étnicas y políticas con la constitución de una verdadera democracia radical en México y a la creación de una ciudadanía democrática sin exclusiones. Algo similar podría decirse de los movimientos indígenas en Ecuador, y por supuesto el encumbramiento de un líder campesino indígena como Evo Morales, llegando a ser elegido Presidente de Bolivia, e impulsando desde los inicios de su gobierno, un intento de nacionalización de las fuentes de hidrocarburos, y el bilingüismo, estableciendo el Quechua como idioma nacional a la par que el Castellano. Otro fenómeno interesante es el impacto del movimiento contra el tabaquismo en las escuelas, que ha cuestionado la idea de glamour asociada al tabaco y ha vinculado los anuncios al poderoso lobby y a las multinacionales del sector. Al abordar el consumo de tabaco, se evidencian todas las conexiones entre el sistema político, el método de producción y los riesgos para la calidad de vida. Debemos recordar también el movimiento a favor de los derechos civiles surgido en Estados Unidos con una motivación racial. La desaparición de las escuelas segregadas se tradujo, a pesar de sus evidentes limitaciones, en la consecución de las demandas más fundamentales y de mayor alcance relacionadas con raza y enseñanza, algo que se ha convertido en un pilar básico de la ciudadanía estadounidense (Eyerman & Jamison, 1991). Por último, debemos reconocer la importancia cada vez mayor del movimiento feminista en su defensa inequívoca de la igualdad política, social, cultural y económica entre hombres y mujeres. En las escuelas, este movimiento ha modificado radicalmente el espectro de las relaciones sociales mediante la promoción de principios y métodos de la pedagogía feminista y la potenciación de un nuevo nivel de intercambio social entre estudiantes, profesores y padres a la hora de defender los objetivos feministas.

La praxis de los movimientos sociales ofrece un ámbito que puede ser propicio para una "concientización", como la propugnada por Freire. Estos movimientos suelen crearse a partir de la base de conocimientos y de luchas anteriores de algunos individuos, teniendo en cuenta sus capacidades organizativas y sus reivindicaciones. Este planteamiento permite crear

programas con las comunidades y a partir de éstas, en lugar de para las comunidades, como ha ilustrado Freire en numerosos artículos. Más recientemente, las mobilizaciones sobre los dilemas de la ciudadanía con una ley de inmigraciones que es vetusta y no da cuenta de las nuevas realidades de los Estados Unidos, mobilizó a miles de manifestantes el 1ro de mayo de este año, en lo que los analistas han designado como un nuevo movimiento social de derechos civiles.

En conclusión, las nuevas teorías del modernismo crítico que han impactado la sociología de la educación, y pueden dar cuenta de los dilemas de la diversidad, comprenden el feminismo, la teoría crítica de la raza y la teoría de los espacios sociales subordinados, que se enmarca en la red teórica del postcolonialismo, así como la práctica de los nuevos movimientos sociales, han aumentado las posibilidades de democracia, especialmente en las sociedades democráticas multiculturales. Ahora, la pregunta es cómo la ciudadanía se relaciona con la democracia y la educación.

Democracia y educación

El concepto de democracia que se ha extendido a finales del siglo XX es el de una democracia representativa liberal, que incluye el principio del ciudadano activo. Según la definición de Held, la democracia constituye "un conjunto de reglas, procedimientos e instituciones que permiten el mayor grado de implicación de la mayoría de ciudadanos, no propiamente en las cuestiones políticas, sino en la selección de los representantes, que pueden tomar decisiones políticas por sí mismos" (Held, 1995: 254). Sin embargo, es pertinente diferenciar desde el principio, tal como hace el especialista en ciencias políticas Humberto Cerroni, la democracia como contenido y la democracia como método. Ante todo la democracia se presenta como un método de representación política, un conjunto de normas que incluyen "un gobierno elegido; elecciones libres y justas; sufragio universal; libertad de pensamiento, información y expresión; el derecho de todos los adultos de oponerse al gobierno y de presentarse para un cargo electo y el derecho de formar asociaciones independientes". En principio, el objetivo de los gobiernos democráticos es desarrollar sistemas parlamentarios y judiciales no sometidos al control del ejecutivo, por lo que el sistema incluye métodos de control y equilibrio. Dado el impulso liberal, la democracia liberal sostiene que

los derechos individuales prevalecen por delante de los colectivos, lo que nos lleva a una seria reflexión sobre la posible tiranía de las mayorías.

La idea de democracia como contenido está ligada al concepto de democracia como un sistema que permite a los ciudadanos participar políticamente en las cuestiones públicas. Tiene relación con la idea de que el poder de los individuos está por encima de cualquier otra institución reguladora (como el parentesco), con el principio de que todos los ciudadanos deben tener los mismos derechos y, sobre todo, en la constitución de Estados Unidos, con una filosofía política de igualitarismo. No obstante, la democracia radical es un paso adelante en el intento de evitar formas de exclusión que impidan la participación política y social. La democracia radical postula la igualdad radical en las interacciones de género, clase y raza/etnia, tanto en la esfera pública como en la intimidad del hogar. Así, una primera tensión importante se da en los regímenes democráticos que cuentan con reglas formales, pero que muestran una absoluta ineficacia a la hora de defender la democracia en las interacciones de clase, raza/etnicidad y género.

Otra tensión importante radica en explicar de qué forma la idea de democracia pasó a estar estrechamente vinculada con la de capitalismo como el modo de producción más conveniente para el desarrollo de los sistemas democráticos. Samuel Bowles y Herbert Gintis presentan un argumento convincente (Bowles & Gintis, 1986). Estos autores aducen que la dinámica de la democracia se asienta en dos lógicas de expansión del sistema capitalista: los derechos personales y los derechos de propiedad, que a menudo se oponen. El conflicto entre estas dos lógicas (quizás representado por el choque entre la ideología empresarial y los movimientos sociales en el capitalismo social avanzado y en un capitalismo basado en un modelo de desarrollo dependiente) se produce por el uso y la apropiación de los recursos de la sociedad, y también por la fijación de unas normas éticas de comportamiento social. Sin embargo, el capitalismo en tanto que sistema económico y social de acumulación, producción, reproducción y distribución de productos tiene un carácter intrínsecamente conflictivo y está marcado por contradicciones internas.

Si el capitalismo es un sistema conflictivo y la democracia cuenta con dos lógicas de desarrollo diferentes, la pregunta que surge es por qué han llegado a mezclarse, por qué no se desmorona esta relación entre la política

y la economía. Bowles y Gintis afirman que esta conexión entre la democracia y el capitalismo se ha consolidado gracias a cuatro adaptaciones históricas del sistema: (a) en Europa, la propuesta de Locke, que adapta el sistema limitando la participación política a los ciudadanos con propiedades; (b) en Estados Unidos, el planteamiento de Jefferson de distribuir la propiedad principalmente entre la ciudadanía (de origen anglosajón) supone un reajuste del sistema a la luz del incremento de las tensiones políticas; (c) la iniciativa política de Madison de promover una suficiente heterogeneidad de intereses entre los ciudadanos con el fin de evitar la creación de un programa político común de las personas sin propiedades; y (d) el modelo keynesiano, en el que el crecimiento económico y la distribución de la renta generan una comunión de intereses entre los desposeídos y los acaudalados.

¿Es posible una nueva adaptación del sistema ante la actual crisis de la democracia? ¿Cuál es la situación de la democracia y el capitalismo en las postrimerías del milenio? Según las tesis de Claus Offe, podemos describirla como el problema de la gobernabilidad de la democracia en las sociedades capitalistas (o si queremos definirlo con la terminología de Bowles y Gintis, como la ausencia de un nuevo ajuste histórico del sistema, un peligroso punto muerto). No obstante, parece que surge una nueva adaptación basada en la idea del ciudadano como consumidor y la imposición de la globalización desde arriba⁶.

Democracia y multiculturalismo

Las conexiones entre democracia y multiculturalismo centran una de las polémicas más controvertidas de nuestra época. Para inaugurar esta sección, quiero citar la voz profética de Cornel West, que afirma que:

La nueva política de la diferencia no muestra una actitud únicamente de rechazo al oponerse a la corriente dominante (o androcéntrica) para lograr la inclusión ni de trasgresión en el sentido vanguardista de agitar al público burgués convencional. Se trata más bien de articulaciones específicas de personas con talento (y a menudo en una situación privilegiada) que contribuyen a la cultura con el deseo de alinearse con los desmoralizados, los desmovilizados, los despolitizados y los desorganizados para otorgarles el poder y posibilitar la acción social y, a ser posible, alinearse con la insurgencia colectiva para lograr la expansión de la libertad, la democracia y la individualidad (West, 1993a: 11-12).

West aporta el tono adecuado para el análisis. En cualquier forma, modelo o color, el multiculturalismo está relacionado con la política de la diferencia y la aparición de tensiones sociales a causa de sociedades clasistas o con diferencias de raza o género. No obstante, los análisis sobre multiculturalismo en Estados Unidos deben empezar con una sutil, si bien importante, diferenciación entre las ideas de multiculturalismo como movimiento social y aproximación teórica, la educación multicultural como un movimiento de reforma y la educación de la ciudadanía como una disciplina curricular que, sobre todo teniendo en cuentas las características de la conformación racial del país, debe incorporar cuestiones de identidad racial y de diversidad cultural para la construcción de la ciudadanía como pedagogía antirracista.

En tanto que movimiento social, el multiculturalismo es una orientación filosófica, teórica y política que supera la reforma educativa y aborda temas de relaciones de clases, género y raza en el conjunto de la sociedad. Sin embargo, desde la perspectiva de la educación multicultural, en Estados Unidos el escenario ha estado dominado por el multiculturalismo liberal. Los defensores de esta línea aducen que: (1) aumentará la equidad (al representar la diversidad y la riqueza de orígenes étnicos presentes en América), y (2) incrementará la tolerancia, puesto que los estudiantes tendrán acceso a diferentes perspectivas sobre la interpretación de la historia.

En el marco pluralista, la identidad "es entendida como el signo referencial de un conjunto establecido de costumbres, prácticas y significados, una herencia duradera, una categoría sociológica fácilmente identificable y una serie de experiencias o rasgos compartidos" (Scott, 1989: 13-14). Desde una perspectiva existencialista, y no meramente sociológica, la identidad también está relacionada con sentimientos y experiencias de protección, asociación y reconocimiento. Tal como manifiesta West con vehemencia:

Las personas se identifican de determinados modos para proteger su cuerpo, su trabajo, sus comunidades y su forma de vida; para asociarse con personas que les atribuyen valores; y para lograr reconocimiento, para ser aceptadas y para sentir que pertenecen realmente a un grupo, un clan, una tribu o una comunidad. Así que, si hablamos de la identidad de un grupo concreto desde una perspectiva temporal y espacial, debemos ser muy específicos a la hora de analizar cuáles son las opciones creíbles existentes para dicho grupo en un momento dado (West, 1996: 57).

Por otro lado, la diversidad, según la definición de Scott, "hace referencia a la pluralidad de identidades y es considerada más bien una condición de la existencia humana que es el resultado de la enunciación de la diferencia que constituye las jerarquías y las asimetrías de poder" (Scott, 1989: 14). Como West se muestra partidario de esta tesis, ya que afirma que "este proceso histórico de denominación es parte del legado, no sólo de la supremacía blanca sino también de la supremacía de clase" (West, 1996: 57).

En la bibliografía multiculturalista, el poder y la diferencia siempre aparecen vinculados con un análisis de la identidad. Sin embargo, la identidad nacional, la forma más importante de solidaridad territorial basada en los principios de un único estado-nación, así como la experiencia y el sentimiento de patriotismo y una herencia cultural común, no constituye estandarte permanente que orienta a los ciudadanos en sus lealtades y solidaridades. Históricamente, el concepto de identidad nacional se define más bien por oposición a los "otros" (otra identidad nacional o un enemigo de la nación) que en relación con el conjunto de propiedades históricas incontestables de una nación y la experiencia nacional de sus miembros como grupo homogéneo.

Así, las identidades, construidas a lo largo de un proceso de oposición y lucha, están sujetas a múltiples interpretaciones. Las identidades son construcciones sociales con bases materiales e históricas y, por supuesto, se basan en (o si se nos permite un inciso althusseriano, están interpoladas por) percepciones de conocimiento, experiencia y poder, sobre todo en el sentido de qué conocimientos son (o deben considerarse) legítimos y deben tenerse en cuenta, qué experiencias deben celebrarse y servir de aprendizaje y la forma en qué el poder puede negociarse entre diferentes experiencias y bases de conocimiento. Sin embargo, la misma idea de experiencia que parece sustentar la idea de identidad, tal y como ha defendido enérgicamente Joan Scott, es una construcción histórica, cultural y discursiva. Una vez más, y en la línea de lo propugnado por Michael Apple durante más de veinte años, las conexiones entre el poder y el conocimiento son una pieza clave de cualquier programa práctico de investigación y toma de decisiones adoptado en el sector educativo, sobre todo en esta nueva época de restauración conservadora (cf. Apple, 1982, 1986, 1993, 1997).

En mi exposición, he manifestado que la identidad no constituye un estandarte permanente, una sustancia esencial que algunas personas

comparten debido a su origen, raza, filiación religiosa, orientaciones sexuales, género o clase, sino un proceso de aprendizaje que depende del contexto y que, evidentemente, está abierto a interpretaciones. En este sentido, también depende de la historicidad de las luchas que afecta la conciencia social en un determinado momento y que convierte la experiencia y la conciencia de la experiencia un importante proceso de comprensión y de creación de significado por parte de individuos que intentan entender sus condiciones de vida.

El poeta T. S. Elliot dijo que "tenemos la experiencia pero hemos perdido el significado; una aproximación a la experiencia permite recuperar el significado" (*apud* Piglia, 1980). La sentencia de Elliot transmite la idea que el concepto de identidad construido que ha partido de una determinada experiencia es tan difuso como el concepto de conciencia de la identidad y que dicha conciencia no puede dissociarse de la opresión, la discriminación y la exclusión que está presente en la vida de la gente.

Principales cuestiones democráticas para la construcción de una ciudadanía multicultural democrática en Latinoamérica

Tomemos como premisa la suposición de que el movimiento sufragista surgido durante el cambio de siglo, el movimiento en defensa de los derechos civiles de los años sesenta en Estados Unidos, la ley de discriminación positiva, así como la enmienda de la libertad de expresión, contribuyeron a renovar la ciudadanía en Estados Unidos y a mejorar la democracia estadounidense⁷. Tal como apunta acertadamente Walter Feinberg, la discriminación positiva "utiliza la pertenencia a un grupo para identificar y corregir actos de discriminación ocurridos en el pasado, que provocaron una situación educativa, económica y social inadecuada" (Feinberg, 1996: 378). Así pues, "no es arriesgado afirmar que los movimientos a favor del sufragio universal, los derechos civiles, la libertad de expresión y la discriminación positiva han contribuido a crear un escenario equilibrado y no cabe duda de que luchas similares lideradas en Latinoamérica también han ayudado a divulgar el discurso teórico y político sobre la ciudadanía y la democracia.

Los ataques a la discriminación positiva y a la diversidad cultural, sobre todo en el ámbito de la educación superior, pueden minar los pilares de la

ciudadanía en Estados Unidos y en otros países. ¿Por qué razón? En primer lugar, porque la discriminación positiva nos recuerda que tenemos una deuda histórica con determinados grupos que debemos saldar. En segundo lugar, y pasando de la discriminación positiva por motivos de raza a la conveniencia de complementarla con una acción positiva que se fundamente en las necesidades, debemos tener presente que no puede existir una igualdad de oportunidades políticas sin una igualdad de oportunidades sociales.

Es imposible lograr una ciudadanía económica sin cubrir unas necesidades mínimas, tal como ha apuntado Todd Gitlin, que incluyen "el derecho al trabajo, a la educación, a la atención sanitaria, a una vivienda, el acceso a la formación permanente: éstas son las necesidades mínimas de una ciudadanía económica que deberían ser universales" (Gitlin, 1995: 254). Por último, en el contexto de la democracia de Estados Unidos, la discriminación positiva reafirma la importancia de analizar críticamente las políticas públicas y la historia de una determinada estructura social. No es sorprendente constatar que mucha gente ha considerado que los afroamericanos han sido los principales beneficiarios de la discriminación positiva (aunque, como grupo, no han sido los principales beneficiarios de estas políticas, sino las mujeres blancas)⁸. Citando palabras de Cornel West,

Una de las razones por qué los ciudadanos negros constituyen una parte tan esencial de la civilización estadounidense es porque han armado mucho revuelo. Esta actitud es extremadamente importante, sobre todo en una sociedad en que el poder y la presión deciden quién tiene visibilidad. Cuando hablo de armar revuelo me refiero a organizaciones, movilizaciones y a la capacidad de crear caos, como en una revuelta" (1996: 58).

La lucha de los afroamericanos en Estados Unidos y de los indígenas en Latinoamérica, para mencionar sólo dos de las grandes luchas de nuestra época, demuestran que las críticas y la rebelión son dos puntos fundamentales de la constitución de la ciudadanía en una democracia de contenido y no simplemente de método.

No cabe duda que la capacidad de generar críticas y rebeliones contra las corrientes de ideas predominantes que pueden representar los poderes es desde hace tiempo un pilar básico de cualquier educación política democrática para la ciudadanía. De hecho, no podemos entender la ciudadanía sin comprender el papel que la educación, y sobre todo la educación superior, tiene en la construcción del pacto democrático. Además,

tampoco podemos entender el pacto democrático sin contemplar las políticas de discriminación afirmativa y la diversidad cultural como cuestiones indisolublemente relacionadas.

En Latinoamérica, Paulo Freire sostiene que pocos encuentros humanos se desarrollan sin una clase u otra de opresión, puesto que por motivos de raza, clase o género, los individuos suelen ser víctimas y/o causantes de opresión. Freire subraya que el racismo, el sexismo y la explotación de clase son las formas de dominio y opresión más prominentes, aunque también reconoce que existe opresión por creencias religiosas, filiación política, origen nacional, edad, peso y por deficiencias físicas e intelectuales. Partiendo de la psicología de la opresión, influida por las obras de Freud, Jung, Adler, Fanon y Fromm, Freire desarrolló una "pedagogía de los oprimidos". Freire opina que la educación puede mejorar la condición humana, contrarrestando las consecuencias de una psicología de la opresión y, en último término, contribuir a lo que el autor considera la "vocación ontológica de la humanidad": la humanización. En la introducción de su aclamada obra *Pedagogía del oprimido*, afirma que "[d]esde estas páginas, espero que al menos esto perdurará: mi confianza en la gente y mi fe en los hombres y mujeres y en la creación de un mundo en el que será más fácil amar" (Freire, 1972: 19; véase también Torres, 1998).

Siguiendo las tesis de Freire, podemos decir que la principal pregunta que se plantea actualmente a la educación es qué papel deben tener, de tener alguno, las instituciones y las prácticas educativas en la constitución del pacto social que articula la democracia. Esta pregunta nos lleva al dilema de una cultura democrática: la construcción de un ciudadano democrático. Simple y llanamente, la democracia implica un proceso de participación en que todos los miembros son considerados iguales. No obstante, la educación incorpora un proceso en el que se enseña a los "inmaduros" a identificarse con los principios y las formas de vida de los miembros "maduros" de la sociedad. Por consiguiente, la construcción del ciudadano democrático supone adquisición cultural y también implica la articulación de principios de socialización pedagógica y democrática en individuos que no son *tabula rasa* a nivel cognitivo ni ético y tampoco están plenamente capacitados para ejercer sus derechos y obligaciones democráticas.

Este problema básico de la educación (cómo contribuir al pacto democrático) se ve agravado por el hecho de que los profesores están condicionados por las exigencias de una escuela pública que presenta una creciente segregación por razas y clase en una sociedad con unas diferencias cada vez mayores entre la gente que tiene y la que no, y donde las distinciones por motivos de género siguen constituyendo un fenómeno básico de discriminación escolar. En este contexto, hay varios temas que generan reflexión en los legisladores, profesores, investigadores y ciudadanos, entre los cuales destacan la diversidad y el multiculturalismo, que se han convertido en ejes del debate acerca de las políticas públicas.

La ciudadanía puede predicarse como virtudes cívicas o como un estado legal. Las virtudes cívicas hacen referencia a una idea de solidaridad que une a los individuos alrededor de determinados objetivos (como mínimo, cómo sobrevivir y convivir en la diversa sociedad actual). Sin embargo, estos objetivos también pueden lograrse con un programa de actuación más ambicioso: cómo prosperar en tanto que comunidad de comunidades, cultura de culturas, convirtiendo la diversidad cultural en un rasgo cultural y promoviendo la discriminación positiva, entendida en un sentido amplio, como una política útil. No obstante, así y como advierte Todd Gitlin,

El interrogante es cómo cultivar el espíritu de solidaridad más allá de las líneas de diferencia-solidaridad para alcanzar a cualquiera que sufra. Es evidente que este espíritu no va a generarse espontáneamente en grupos fortificados, cada uno preocupado por definir las diferencias con otros grupos (1995: 217).

En un entorno de solidaridad y espacio común entre culturas, etnias, clases y géneros, los objetivos de la diversidad cultural son básicos. Debemos desarrollar marcos flexibles para trabajar la solidaridad en las escuelas, que se tomen en serio la necesidad de la reforma democrática. La diversidad cultural es una de las principales consecuencias del creciente proceso de globalización económica, cultural y política, que no tiene parangón en la historia de la humanidad. La globalización ha generado todo tipo de implicaciones para la configuración multicultural, multilingüe y multiétnica de las comunidades locales de Estados Unidos y de otros países. Por lo que se refiere al pacto social, no debe extrañarnos que la diversidad sea un desafío importante para cualquier institución de educación superior a la hora de cumplir las leyes federales y estatutos que regulan la discriminación positiva y

también de dar respuesta a exigencias sociales y educativas cada vez acuciantes.

Las instituciones de educación superior se sitúan en el epicentro de la diversidad y la discriminación positiva y, debemos añadir, de los intentos de renovación de la ciudadanía. El compromiso con la diversidad y el multiculturalismo implica mantener el compromiso de diversificar el profesorado universitario de modo que refleje, en la medida de la posible y en función de los recursos disponibles, los rasgos demográficos de las escuelas y universidades de Estados Unidos. La diversidad también implica la diversificación del alumnado, por lo que deberán abordarse de la forma adecuada en las clases las exigencias procedentes de segmentos de población o grupos intelectuales, étnicos, de géneros o insuficientemente representados. Para alcanzar los objetivos de diversidad y multiculturalismo, las universidades deben ser capaces de atraer a los académicos, licenciados y estudiantes con una mejor preparación, que estén dispuestos a sumergirse en la enseñanza y la investigación, y traspasar las fronteras del conocimiento sin prejuicios, pero con grandes dosis de creatividad, ilusión, entusiasmo, dedicación y un cierto sentido de esperanza utópica.

La consecución de la diversidad y el desarrollo de un entorno académico multicultural no es un cometido fácil. Siempre surgirán tensiones entre el aumento de las demandas sociales e intelectuales y la disminución de los recursos fiscales. Asimismo, también se producirán entre los diferentes segmentos intelectuales, étnicos y sociales, y entre los deseos del profesorado de respetar los ideales de equidad combinándolos con el respeto de los imperativos de igualdad en el contexto de la permanente búsqueda de la excelencia y la comunidad. Se oirán duras críticas contra las políticas en defensa de la equidad y la igualdad en la educación, incluidas las de discriminación positiva. Esta última no debe entenderse como un precepto moral absoluto, sino que debe formar parte más bien del diálogo democrático acerca de la forma como la discriminación positiva y la diversidad cultural pueden servir para mejorar la ciudadanía y también qué lugar deben ocupar las instituciones de educación superior en este sentido.

A mi juicio, para lograr los objetivos de las instituciones de educación superior, es fundamental construir un consenso académico basado en la diversidad. Sin embargo, la construcción de este consenso debe empezar con

el reconocimiento de la importancia de estas tensiones, debe tener en cuenta la procaridad de buena parte de las soluciones de gestión existentes y admitir las limitaciones de numerosos paradigmas actuales que actualmente están en boga. Estos son algunos de los retos intelectuales que plantea el debate de la ciudadanía, la diversidad cultural y la discriminación positiva en la enseñanza superior. Estos, a su vez, nos llevan a reflexionar sobre la cuestión de canon frente a cultura en la construcción de una ciudadanía multicultural democrática.

Diversidad cultural, canon, y ciudadanía multicultural democrática: conclusiones

La imposibilidad de fijar un canon indiscutible deriva de la imposibilidad de definir una identidad social y pedagógica única, integrada, no problemática y descriptiva de la cultura occidental.

Morrow y Torres

En cierto modo, se trata de un interminable juego de espejos.

Wallorstein

En principio, los cánones y las culturas no son conceptos opuestos, aunque su convivencia no es fácil. Y todavía lo es menos cuando un determinado canon (que básicamente es una construcción social aceptada como base de una determinada identidad, ya sea nacional, cultural o de otra clase) se establece como un conjunto de principios metafísicos que no puede someterse a un análisis histórico ni, por tanto, modificarse, o bien que debe preservarse a toda costa sin aceptar cuestionamientos, negociaciones ni modificaciones. De este modo, los cánones metafísicos se oponen, en principio, a la negociación cultural.

Los cánones fundamentales, en cambio, representan procesos abiertos de negociaciones culturales, partiendo de los fundamentos del diálogo y las interpretaciones abiertas de la historia y las experiencias comunitarias. Gozan también de lo que Freire llamaría una "epistemología de la curiosidad", esto es, una insaciable necesidad de definir los principios culturales que hacen la vida de las personas más armoniosa, los intercambios culturales más auto-reflexivos y los pilares éticos de la cultura más próximos a los imperativos culturales de justicia social, responsabilidad individual y cuidado.

Los cánones fundamentales se modifican con la negociación cultural, tal y como apunta Gitlin:

La negociación puede tener lugar, y de hecho tiene lugar, en los límites de un canon. Así, por ejemplo, Whitman entró en los cánones en los años cuarenta, mientras que Whitier fue apartado de los mismos (tal y como ha apuntado Leo Marx) y, más recientemente, "El hombre invisible" de Ellison quedó definitivamente consolidado dentro. En otras palabras, una vez que se han delimitado claramente los fundamentos, queda mucho espacio para las divergencias y la pluralidad (Gitlin, in personal communication with the author).

Cualquier canon cultural, siempre que se formule dentro de una condición metafísica de existir, se opone en principio a la negociación cultural. En sí mismo, un canon cultural metafísico (un canon reverenciado por lo que encierra de virtud, poder y verdad) debe contar con varias fuentes de autoridad y reivindicaciones de legitimidad, que pueden incluir el poder directo de un determinado grupo que establezca restricciones legales que acaben por convertirse en la ley del territorio (por ejemplo, el poder blanco de Sudáfrica antes del establecimiento de una democracia racial en 1994, la legislación esclavista en el Sur de los Estados Unidos o los vestigios de la esclavitud en Brasil hasta 1883); la reivindicación de potenciar la pureza racial (por ejemplo, el nazismo); la reivindicación de la condición de padres fundadores de la nación (grupos caucásicos y eurocéntricos contrarios a la inmigración); la pretensión de controlar el idioma que forma la identidad y posibilita los intercambios sociales, políticos y económicos (movimientos a favor de la exclusividad del inglés) y las reivindicaciones de una superioridad moral o ética basada en un mandato religioso, "Beruff" o "Call" (intolerancia cristiana, movimientos para imponer la superioridad bíblica de hombres sobre mujeres y movimientos antihomosexuales basados en la fe cristiana, por ejemplo).

La reivindicación pluralista liberal en favor del reconocimiento del "Otro" y de la diversidad en una sociedad caracterizada por unos fundamentos históricos compartidos basados en el consenso cultural, puede oponerse a una percepción más radical del multiculturalismo, una versión históricamente con matices:

Curiosamente, teniendo en cuenta las acusaciones de incoherencia y anarquía formuladas contra las perspectivas multiculturales, el análisis histórico de la cuestión de la identidad ofrece también la posibilidad de obtener una visión más unificada que la de los pluralistas liberales... Una alternativa al pluralismo es

convertir la diferencia y el conflicto en el centro de una historia que todos nosotros compartimos (Scott, 1989: 16).

Así, pues, si la identidad nacional no es un delimitador fijo sino un proceso de aprendizaje, tal y como he sostenido, se nos plantea otro interrogante. La primera pregunta sería si es posible que el contacto con procesos de aprendizaje similares genere conclusiones diferentes. No cabe duda de que este es el gran problema de la educación y la vida democráticas. La democracia garantiza que las personas tendrán visiones diferentes, y que los desacuerdos políticos serán tan vitales para la educación como las políticas de coalición y alianzas lo son para el gobierno democrático. La pregunta siguiente es si hay algunas explicaciones más convincentes que otras. En otras palabras, si existe alguna clase de ciencia social más útil (e incluso podríamos decir más cierta) que otras. Al debatir la repercusión del deconstruccionismo sobre las ciencias sociales, Immanuel Wallerstein advierte que: "Estamos claramente inmersos en una actividad muy compleja, en la que los equilibrios (los cánones) son, cuanto menos, transitorios y en la que no podemos prever un futuro determinado, puesto que los elementos aleatorios son demasiado cuantiosos" (1997: 1253).

El problema, según parece, es la consideración de que como la realidad es una construcción social, cualquier explicación es tan valiosa como otra o, lo que es lo mismo, no existen criterios con los que determinar qué explicación es más cierta, o qué perspectiva es mejor para comprender y explicar la complejidad de la realidad. Wallerstein (1997) se muestra bastante claro en este punto:

El papel de los académicos no es construir la realidad sino averiguar cómo se ha construido y cotejar las múltiples construcciones sociales de la realidad entre sí. En cierto modo, se trata de un juego de espejos sin fin. Pretendemos descubrir la realidad a partir de la cual hemos construido la realidad. Y cuando la encontramos, intentamos comprender cómo se ha construido a su vez dicha realidad subyacente. En esta teoría de los espejos, sin embargo, encontramos análisis más correctos y menos correctos desde el punto de vista académico. Los análisis académicos más correctos resultan más útiles socialmente porque ayudan a construir una realidad notablemente más racional. Por tanto, la búsqueda de la verdad y la búsqueda de la bondad están indisolublemente vinculadas entre sí. Todos estamos implicados, e implicados simultáneamente, en ambas (p. 1254).

En este punto, debemos destacar tres factores. En primer lugar, pese al revuelo deconstruccionista y a la consideración de la realidad como construcción social, dicha construcción social no es sólo producto de nuestra imaginación, sino de personas reales que interactúan de maneras complejas. Por tanto, no todas las explicaciones tienen la misma calidad (coherencia lógica, contenido analítico y documentación empírica), poder de explicación o certeza. En segundo lugar, aunque todas las explicaciones, por su misma naturaleza, sean transitorias (en construcción, por así decirlo), todas deben ser juzgadas según su capacidad de explicar y ayudar a construir una sociedad más racional. En cada construcción válida existe un elemento de utilidad que no puede desestimarse. Aunque el comentario anterior puede considerarse como abiertamente pragmático, en sí mismo apunta a la tercera implicación del análisis de Wallerstein: que la verdad y la bondad en la sociedad están entrelazadas de manera íntima e inextricable. Wallerstein comprende las ciencias sociales como parte de la lucha por una sociedad justa y, por tanto, propone un imperativo categórico de justicia y bondad para inspirar, o incluso guiar, el proceso analítico.

No obstante, en la política y las luchas sociales los desacuerdos pueden llegar a ser radicales. Tomemos como ejemplo la situación en Argelia. Si se celebran unas elecciones democráticas (como ocurrió en 1992), es probable que los movimientos fundamentalistas islámicos ganen los comicios. Teniendo en cuenta su ideología, basada en un orden social derivado de una interpretación estrictamente literal del Corán y la práctica de intimidar a la ciudadanía (puesta de manifiesto recientemente con las masacres en pueblos de Argelia, con un rastro, según fuentes periodísticas, de 100.000 muertos en los últimos cinco años), además de las muestras esporádicas de violencia en Egipto, esta victoria provocará no sólo que mucha gente pierda sus libertades civiles, especialmente las mujeres, tal y como demostró el gobierno de los talibanes en Afganistán, sino que pondrá en peligro la propia estructura democrática. En este caso, la mayoría gubernamental que podría haberse obtenido a través de procedimientos democráticos sin duda acabaría por destruir la democracia, en la práctica y en su contenido. La consolidación de una cultura política democrática, pues, resulta una premisa fundamental para la continuidad de la democracia y el ejercicio de la vida democrática. Algo similar podría justificarse para sostener una dictadura militar en Paquistán, ya

que de darse elecciones libres, los movimientos fundamentalistas Islámicos ganarían las elecciones holgadamente. En este caso, claro está, la discusión no es simplemente sobre derechos y obligaciones, cuando se trata de un país que para defenderse de las supuestas agresiones de su archi-enemigo, la India, construyó las bases de una defensa fundada en la energía atómica, en lo que se definió como la 'bomba atómica musulmana'.

Idealmente, en una democracia una persona aprende a convivir con los retos y las tensiones, y entra en contacto con el proceso de aprendizaje de las diferencias democráticas. Los desacuerdos democráticos pueden producirse en todas partes, desde las discusiones de sobremesa durante las cuales las familias airean apasionadamente sus desencuentros sobre temas públicos y privados, hasta las tribunas políticas desde las que los líderes y las coaliciones intentan captar la atención de las personas y constituir mayorías electorales. Estas coaliciones, sin embargo, siempre serán temporales, frágiles y sujetas a la desintegración. La democracia, como método, facilita el proceso de representación diferencial y participación a través del proceso de votación y la formación de alianzas y coaliciones de mayoría. Algunas mayorías pueden apostar por una visión particular que, por definición, no será compartida por todos los habitantes de una comunidad política. Tal y como he sostenido, la democracia como método no puede incluir totalmente la democracia como contenido.

La noción de democracia como contenido, sin embargo, fija algunos límites sobre lo que se espera y acepta del comportamiento democrático, destacando unos mínimos civiles que van más allá de los formalismos de la metodología democrática e implican una noción más radical de la representación y la participación democrática en las esferas pública y privada. Así, si consideramos la identidad como un proceso de aprendizaje, volvemos a la compleja pregunta de cómo plantear la idea de que algunas perspectivas son más plausibles que otras. Esta pregunta resulta todavía más incómoda si, tal como he apuntado en otra parte, la ciencia puede relacionarse con el poder y, por tanto, no puede utilizarse para resolver discrepancias sin otros argumentos (Torres, 1998, capítulo 7). No existe ninguna respuesta metafísica a esta pregunta, aunque sí existen respuestas de procedimiento y de método, además de históricas. Las respuestas de procedimiento y de método intentan llevar la cobertura democrática hasta el extremo respetando a la vez las reglas

de confrontación y negociación, comprender cómo la vida democrática puede dar cabida a diferentes intereses, identidades, experiencias e ideologías sin dañar el tejido del discurso democrático o aceptar la premisa de que se alcanzará una solución final para el problema en las deliberaciones. Y todos conocemos de las implicaciones de las nociones metafísicas como "solución final".

La respuesta histórica yace parcialmente en lo que hemos definido como adaptaciones históricas entre capitalismo y democracia. El periodo que vivimos ahora muestra que la globalización puede crear, de hecho, las condiciones para un nuevo ajuste histórico. En cambio, tal como ha demostrado claramente el pasado con las adaptaciones anteriores, la viabilidad del pacto social siempre está bajo sospecha entre segmentos considerables de población. Las tensiones y los conflictos continuarán surgiendo, más visiblemente cuanto más disminuya la capacidad de redistribuir los recursos. La construcción del consenso y la política de consenso siempre son frágiles, y la democracia continúa siendo una ensoñación, igual que un sistema de representación y participación política radical.

La noción de consenso debería diferenciarse de la noción de pacto social democrático. Los pactos sociales son más resistentes que los consensos históricos, que por naturaleza son efímeros. Lo paradójico es que los pactos sociales están formados por acuerdos históricamente consensuados que diferentes generaciones crean, sostienen y transforman en leyes, rutinas, costumbres, prácticas, hábitos, regulaciones e incluso culturas. Lo que no puede modificarse, salvo que queramos acabar con la democracia, es un pacto social dominante que por su simple existencia, a largo plazo, impida a la comunidad derivar hacia el caos o el autoritarismo. Un pacto social debe intentar dar cabida a la diversidad y la igualdad como piedras de toque de un gobierno de las personas, por las personas y para las personas. O bien, tal y como apunta Freire a menudo, la capacidad de estar de acuerdo en el desacuerdo es fundamental para una política de diálogo democrático del mismo modo que la capacidad de convivir con las tensiones y las contradicciones resulta imprescindible para la política democrática.

Otra pregunta importante debe inscribirse directamente en el terreno de la educación: ¿Existe una oposición entre la formación de la identidad (que

debe ser una parte irrenunciable de los programas educativos) y la formación de la ciudadanía a través de la consolidación de una base de conocimientos? La formación de la identidad siempre ha formado parte de la ideología del estado liberal, el deber primordial del estado, tal y como el gobernador Clinton DeWitt trasladó a su electorado en 1862 (Mitchell, 1997). Paradójicamente, la construcción de la identidad siempre se ha mezclado (de forma consciente o inconsciente) en las políticas educativas con la construcción de la ciudadanía, como si identidad y ciudadanía fueran estándares permanentes que siempre coincidieran, asumiendo que la ciudadanía puede defenderse como representación cultural con un marcado grado de homogeneidad y precisión histórica.

En este nuevo milenio, en Latinoamérica, en Europa, los Estados Unidos y en otras partes de este mundo cada vez más globalizado, parece claro que la formación de la identidad se produce en esferas muy diferentes, que incluyen la educativa, mientras que la construcción formal de la ciudadanía se limita principalmente al campo educativo. La pregunta, que seguramente rebasa los límites de la presente comunicación, es si tanto identidad como ciudadanía deben tratarse como procesos de aprendizaje a largo plazo (con conclusiones potencialmente divergentes), si deben tratarse como entidades teóricas diferentes y diferenciadas que pueden converger en algún punto (de lo que deriva la necesidad de replantear sus contradicciones y correspondencias) y si esta interacción puede llevarse a cabo en el contexto del capitalismo tardío y de las críticas acerca de la ingobernabilidad democrática.

Por tanto, la identidad es el resultado, nunca garantizado, de un proceso de enunciación de la diferencia cultural. Llevada al extremo, sin embargo, esta premisa epistemológica puede revelarse poco práctica para la pedagogía o la movilización política. Sin embargo, desde una perspectiva progresista, sería demasiado simplista contemplar la diferencia cultural como la diferencia entre las culturas dominante y subordinada. La realidad es que el multiculturalismo crítico debería tratar también las fracturas ideológicas y las diferencias dentro de las culturas subordinadas, no sólo como una negociación entre personas de color y las redes opresivas de poder, sino también entre las propias personas de color. En este caso, las palabras de los representantes de la teoría crítica de la raza adquieren una intensidad

particular: "Desgraciadamente, las tensiones entre estas diferencias y dentro de las mismas raramente se analizan, ya que se supone una cierta *unidad de diferencia*, esto es, que todas las diferencias son análogas y equivalentes" (Lanson-Billings & Tate, 1995: 62).

La pertenencia y la experiencia en una determinada identidad no garantiza el procesamiento preciso de la experiencia y, por tanto, los riesgos políticos son numerosos. En muchos distritos multiculturales, "el testimonio personal de la opresión reemplaza el análisis, y este testimonio acaba representando la experiencia de todo el grupo. El hecho de pertenecer a un grupo de identidad se considera autoridad suficiente para el discurso de una persona. La experiencia directa de un grupo o cultura — esto es, su pertenencia — se convierte en la única prueba válida de conocimiento verdadero" (Scott, 1989: 18).

Pese a la bibliografía cada vez más abundante sobre multiculturalismo en Estados Unidos, algo menor en Latinoamérica, no ha sido hasta hace poco que el debate ha cambiado su orientación para tratar las conexiones entre multiculturalismo y ciudadanía, analizando los límites y las posibilidades del multiculturalismo en las sociedades democráticas. Tal vez sea justo sostener que la cantidad de tareas a las que debe enfrentarse el multiculturalismo es excesiva, puesto que incluyen el intento de desarrollar un marco metateórico y teórico nuevo que sea razonable, teóricamente depurado y defendible y que permita sentar las bases del multiculturalismo como paradigma. Incluyen también el intento de establecer sus premisas epistemológicas y lógicas alrededor de las nociones de experiencia, narración, voz, capacidad de acción e identidad, el intento de desarrollar estudios empíricos que vinculen cultura, poder y conocimiento con igualdad, desigualdad y discriminación. Finalmente, comprenden también la necesidad de defender el multiculturalismo de los ataques de la derecha conservadora, que ha demonizado el multiculturalismo como movimiento antipatriótico, opuesto al canon que permite regular los intercambios culturales desde un principio de orden. Estas misiones polifacéticas y la experiencia política concreta de los años ochenta y noventa en Estados Unidos y Latinoamérica han obligado a los diferentes partidarios del multiculturalismo a adoptar una posición defensiva, tanto en términos teóricos como políticos. Esto implica que hasta ahora han sido incapaces de abordar íntegramente la necesidad de una teoría de la ciudadanía

multicultural, una teoría que debería servir para avanzar en los objetivos democráticos en el contexto de las teorías de la democracia, pese al hecho de que actúan dentro del marco capitalista. Un último dilema para el multiculturalismo es el conocimiento de las vinculaciones entre diversidad y las coincidencias, esto es, la pregunta de la unidad dentro de la diversidad.

No cabe duda de que existen muchas alternativas analíticas y políticas al abordar el dilema de la unidad dentro de la diversidad. En primer lugar, y principalmente, encontramos la necesidad de analizar el grado de hibridación de culturas y la noción de que cada sujeto social está constituido por múltiples identidades y múltiples filiaciones. El reconocimiento de las complejidades planteadas por la hibridación y la idea de múltiples identidades en la construcción social y psicológica del sujeto pedagógico debería oponerse a cualquier intento de esencializar las diferencias basadas en raza, género, clase, nacionalidad, etnicidad, religión o preferencia sexual. En segundo lugar, más que tratar las diferencias en los compromisos éticos y políticos como contradicciones fundamentales, podemos observarlas como contradicciones secundarias o como lealtades en conflicto en la construcción social de la identidad. Esta perspectiva abre espacios de negociación en el contexto de alianzas progresistas basadas en identidades múltiples y en comunidades en aprendizaje. Una premisa fundamental consiste en evitar las batallas culturales esencializadoras. Sin embargo, también es importante reconocer los planteamientos esgrimidos por las posturas neoconservadoras y neoliberales. Por ejemplo, desde un punto de vista muy diferente al de los neoconservadores, Cornel West y diferentes intelectuales negros se muestran preocupados por "la fractura cultural y el creciente nihilismo autodestructor observados entre las personas pobres y muy pobres" (West, 1993b: 196). Evidentemente, el nihilismo presenta pocos argumentos en beneficio del avance de la democracia y la consecución de la ciudadanía.

West ha manifestado que las personas no viven según los argumentos, aunque puedan estar bajo su influencia. La lectura de su obra *Prophetic Thought in Postmodern Times* me ha ayudado a revisar una vez más los motivos por los que llevamos a cabo estudios educativos, o por los que deberíamos hacerlo, y por qué deberíamos tener muy en cuenta las contradicciones entre educación, ciudadanía y democracia. West argumenta que la decadencia cultural innegable que se observa en Estados Unidos le

asusta más que cualquier otra cosa: "Por decadencia cultural sin precedentes entiendo la fractura social del sistema educativo infantil. La incapacidad de transmitir significado, valor, finalidad, dignidad y decencia a los niños" (West, 1993b: 16).

Sus observaciones, aunque deben enmarcarse en un contexto histórico, creo que pueden aplicarse a muchas sociedades. Facilitar el aprendizaje y la educación de niños, jóvenes y adultos es lo que la educación pública, junto con la familia y otras instituciones sociales, debe realizar. Y sobre esto deberían versar los estudios educativos: la comprensión de los vínculos indisolubles entre la teoría y la práctica. Este es otro motivo práctico por el que deberíamos revisar periódicamente las relaciones teóricas entre estado, educación, ciudadanía, democracia y multiculturalismo, y por el cual deberíamos luchar, tal y como Paulo Freire nos ha recordado en incontables ocasiones, para construir un mundo "menos desagradable, menos cruel y menos inhumano".

La democracia es un sistema imperfecto, pero ha sobrevivido porque ofrece un espacio para el debate y un conjunto de normas que las personas siguen aunque no obtengan ningún beneficio de ellas. Las escuelas y las universidades de las comunidades democráticas no pueden eludir su compromiso de difundir el discurso democrático. Sin un análisis riguroso de las intersecciones entre diversidad cultural, discriminación positiva y ciudadanía, las bases plurales de la democracia y el propio discurso democrático estarán en peligro.

Notas

¹ Aunque soy consciente de que los "clásicos" de la filosofía política reflejan principalmente visiones europeas, masculinas y heterosexuales, y por tanto no pueden constituirse en canon de ninguna forma, en mi argumentación sostendré que, de todas formas, si se deconstruyen y analizan correctamente con un sentido de contextualización histórica, constituyen también una valiosa fuente de pensamiento y praxis. Un argumento similar lo encontramos en Carole Pateman al comentar la importancia de los clásicos para la ciencia política feminista: "Es imposible volvernos completamente de espaldas a los clásicos o a la metodología contemporánea, puesto que todas las formas discursivas reflejan y tienen que ver con el pasado, en mayor o menor medida. Además, podemos contemplar interesantes perspectivas y extraer lecciones valiosas de las teorías generales masculinas" (Pateman, 1986).

- 2 Véase la colección de documentos de Linda Gordon (1990).
- 3 Evidentemente, esta descripción debería incluir en el caso de los Estados Unidos sus experiencias coloniales en Filipinas, Cuba y Puerto Rico, y en el caso de la antigua Unión Soviética, su dominio colonial en Europa del Este y Afganistán. Para desespero de muchos analistas conservadores y por determinadas circunstancias históricas, la Cuba socialista continúa constituyendo una excepción a la doctrina colonial.
- 4 El texto clásico acerca de cómo los grupos de competencias estructuran la desigualdad continúa siendo Oakes (1995).
- 5 Véase también García (1981); Lechner (1987).
- 6 La globalización se ha definido como "la intensificación de las relaciones sociales internacionales que vinculan ubicaciones distantes de forma que los hechos a escala local están influenciados por circunstancias acontecidas a miles de kilómetros y viceversa" (Held, 1991: 9). Held apunta que la globalización es producto de la aparición de una economía global, la expansión de las relaciones transnacionales entre unidades económicas que crean nuevas formas de toma de decisiones colectivas, el desarrollo de instituciones intergubernamentales y casi supranacionales, la intensificación de la comunicación transnacional y la creación de nuevos órdenes regionales y militares. En otras obras he apuntado que la globalización fija unos límites a la autonomía de los estados y la soberanía nacional, límites expresados en la tensión entre las dinámicas global y mundial en casi cualquier decisión y política en las esferas social, cultural y económica (cf. Torres, 1998). La globalización, por tanto, no sólo diluye los límites nacionales sino que también modifica las solidaridades dentro y fuera del estado nacional. La globalización no puede definirse exclusivamente mediante la organización postfordista de la producción, sino que surge como característica esencial de una economía mundial global. Los temas de los derechos humanos, estados regionales y democracia cosmopolita desempeñarán un papel principal que afectará los mínimos cívicos a nivel estatal, el comportamiento del capital y la mano de obra en diferentes campos y, especialmente, la dinámica de ciudadanía, democracia y multiculturalismo en el estado moderno.
- 7 "La discriminación positiva comenzó con el Título VII de la Ley de derechos civiles de 1964, que prohibía la discriminación por razón de raza y sexo y que posteriormente fue refrendada por diferentes leyes ejecutivas que regulaban los contratos federales y fijaban objetivos y calendarios para la contratación de minorías." (Feinberg, 1996: 363).
- 8 "Aunque, por ejemplo, los afro-americanos representan un 12 por ciento de la población de Estados Unidos, comprenden sólo el 4,2% de los médicos, el 3,3 de los abogados, el 5% de los profesores universitarios, el 3,7% de los ingenieros. En cambio, el porcentaje de mujeres abogado y juez ha aumentado en un pobre 3,8 por ciento en 1972 a un 22,8 por ciento en 1993, y las profesoras universitarias han pasado del 26% en 1972 al 42,5% en 1993" (Feinberg, 1996: 366-367).

Referências

- APPLE, Michael W. (1982). *Education and Power*. Boston y Londres: Routledge.
- APPLE, Michael W. (1986). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Nueva York y Londres: Routledge.
- APPLE, Michael W. (1993). *Official Knowledge, Democratic Education in a Conservative Age*. Nueva York y Londres: Routledge.
- APPLE, Michael W. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- BELL, Derrick (1995). Racial Realism - After We're Gone: Prudent Speculations on America in a Post-Racial Epoch. In R. Delgado, *Critical Race Theory: The Cutting Edge*. Filadelfia: Temple University Press.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1986). *Democracy and Capitalism: The Contradictions of Modern Political Life*. Nueva York: Basic Books.
- CERRONI, Umberto (1972). *La Libertad de los Modernos*. Barcelona: Martinez Roca.
- CERRONI, Umberto (1992). *Métodos, Procesos, Sujitos, Instituciones y Categorías*. Mexico City: Siglo XXI editores.
- EYERMAN, Ron & JAMISON, Andrew (1991). *Social Movements: A Cognitive Approach*. Cambridge: Polity Press.
- FEINBERG, Walter (1996). Affirmative action and beyond: a case for a backward-looking gender-and-race-based policy. *Teachers College Record*, 97(3), pp. 362-399.
- FRASER, Nancy (1989). *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- GARCÍA, Henry Pease et al (1981). *América Latina 80: Democracia y Movimiento Popular*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, DESCO.
- GITLIN, Todd (1995). *The Twilight of Commons Dreams: Why America is Tracked by Culture Wars*. New York: Henry Holt.
- GORDON, Linda (1990). *Women, the State and Welfare*. Madison: University of Wisconsin Press.
- HABERMAS, Jürgen (1992). Citizenship and National Identity. Some Reflections on the Future of Europe. *Praxis Internacional*, 12, pp. 1-19.
- HELD, David (1991). *Political Theory Today*. Stanford: Stanford University Press.
- HELD, David (1995). Democracy and the New International Order. In D. Archibugi & D. Held (eds.), *Cosmopolitan Democracy: an Agenda for a New World Order*. Cambridge: Polity Press.
- HELD, David & ROBERTSON, Martin (eds) (1993). *States and Societies*. New York: New York University Press (now published by Blackwell Publishers).
- LACLAU, Ernesto (1985). New Social Movements and the Plurality of the Social. In D. Slater, *New Social Movements and the State in Latin America*. Amsterdam: Centrum Voor Studie en Documentatie Vans Latijns Amerika [CEDLA], pp. 27-42.
- LANSON-BILLINGS, Gloria & TATE, William F. (1995). Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record*, 97(1), pp. 47-68.
- LECHNER, Norbert (org.) (1987). *Cultura Política y Democratización*. Santiago de Chile: Facultad Latino-americana de Ciencias Sociales/ CLACSO/ Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- MARSHALL, Thomas H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARSHALL, Thomas H. (1963). *Sociology at the Crossroads*. Londres: Heinemann Educational Books.
- MARSHALL, Thomas H. (1965). *Social Policy in the Twentieth Century*. Londres: Hutchinson.
- MARSHALL, Thomas H. (1981). *The Right to Welfare and Other Essays*. Londres: Heinemann Educational Books.
- MITCHELL, Ted R. (1997). *The Republic for Which it Stands: Public Schools, the State and the Idea of Citizenship in America*. Los Angeles: UCLA [Manuscrito].
- MORROW, Raymond A. & TORRES, Carlos A. (1997). *Critical Theory and Education: Freire, Habermas and the Dialogical Subject*. Los Angeles y Alberta [Manuscrito].
- MOUFFE, Chantal (1993). *The Return of the Political*. Londres & Nueva York: Verso.
- OAKES, Jonnie (1995). *Keeping Track*. New Heaven: Yale University.
- PATEMAN, Carole (1986). Introduction. The Theoretical Subversiveness of Feminism. In C. Pateman & E. Gross, *Feminist Challenges: Social and Political Theory*. Sidney, Londres y Boston: Allen & Unwin.
- PATEMAN, Carole (1992). Equality, Difference, Subordination: The Politics of Motherhood and Women's Citizenship. In G. Bock & S. James (eds.), *Beyond Equality and Difference*. Londres: Routledge.
- PATEMAN, Carole (1996). *Democratization and Citizenship in the 1990s: The Legacy of T. H. Marshall. Vilhelm Aubert Memorial Lecture 1996*. Oslo: Institute for Social Research and Department of Sociology.
- PIGLIA, Ricardo (1980). *Respiración Artificial*. Anagrama.
- ROCCO, Raymond Anthony (1997). Reframing Postmodernist Constructions of Difference: Subaltern Spaces, Power and Citizenship. Documento presentado en el *Seminario sobre el Rato del Postmodernismo en las Ciencias Sociales y las Humanidades*, de la Universidad Complutense, Campus de Somosaguas, Madrid, 22-25 de abril de 1997.
- SALDIVAR-HULL, Sonia (1994). Feminism on the Border: From Gender Politics to Geopolitics. In H. Calderón & J. D. Saldívar (eds.), *Criticism in the Borderlands. Studies in Chicano Literature, Culture and Ideology*. Durham y Londres: Duke University.
- SCOTT, Joan W. (1989). Multiculturalism and the Politics of Identity. In M. R. Malson; J. F. O'Barr; S. Westphal-Uhl & M. Wyers, (eds.), *Feminist Theory in Practice and Process*. Chicago: University of Chicago Press.
- SOLORZANO, Daniel G. & VILLAPANDO, Octavio (1997). Marginality and the Experience of Students of Color in Higher Education. In C. A. Torres & T. Mitchell, *Sociology of Education: Emerging Perspectives*. Nueva York: SUNY Press.
- TORRES, Carlos Alberto (1998). *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham: Rowman and Littlefield.

- TORRES, Carlos Alberto (1998). The Political Pedagogy of Paulo Freire. In P. Freire, *Politics and Education*. Los Angeles: Latin American Center.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1997). Social Science and the Quest for a Just Society. *American Journal of Sociology*, núm. 102(5), pp. 1241-57.
- WEST, Cornel (1993a). The New Cultural Politics of Difference. In G. MacCarthy & W. Crichtow (eds.), *Race, Identity and Representation in Education*. Nueva York y Londres: Routledge.
- WEST, Cornel (1993b). *Prophetic Thought in Postmodern Times*. Monroe: Common Courage Press.
- WEST, Cornel (1996). Colloquy: our next race question: the uneasiness between blacks and latinos. *Harper's Magazine*, abril 1996.

O LUGAR DAS DIVERSIDADES E DAS CIDADANIAS NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Resumo

Os ditomas da cidadania numa sociedade democrática, diversa e multicultural podem esboçar-se da seguinte forma: as teorias da cidadania foram elaboradas na tradição da teoria política ocidental por homens brancos e heterossexuais, que identificaram uma cidadania homogênea através de um processo de exclusão sistemática e não de inclusão na organização política. As missões politizadas com que deve enfrentar-se o multiculturalismo e a experiência política concreta dos anos oitenta e noventa implicaram que até agora os seus diferentes partidários foram incapazes de abordar a necessidade de uma teoria da cidadania multicultural para fazer avançar os objectivos democráticos no contexto das teorias da democracia. Facilitar a aprendizagem e a educação das crianças, jovens e adultos é o que a educação pública deve realizar. Este é outro motivo prático pelo qual deveríamos rever periodicamente as relações teóricas entre estado, educação, cidadania, democracia e multiculturalismo.

Palavras-chave

Cidadania multicultural; Identidade; Novos movimentos sociais; Democracia e educação

THE PLACE OF DIVERSITIES AND CITIZENSHIPS IN THE SOCIOLOGY OF EDUCATION

Abstract

Citizenship presents some dilemmas in a democratic, diverse and multicultural society that we can think about: citizenship theories have been advanced in the tradition of occidental political theory by white heterosexual men that identified a homogenised citizenship through a systematic process of exclusion, in this way bypassing inclusion process in political organization. The multifaceted missions that multiculturalism must confront and the concrete political experience of eighties and nineties have implied that their different partisans have been unable to approach the need for a theory of multicultural citizenship to make advance the democratic goals in the context of theories of democracy. Public education must facilitate education and learning for children, young people and adults. That constitutes another practical motive for us to periodically review theoretical relationships between state, education, citizenship, democracy and multiculturalism.

Keywords

Multicultural citizenship; Identity; New social movements; Democracy and education

Recebido em Janeiro, 2007

Aceite para publicação em Maio, 2007

Governar a educação, diversidade nacional e as cidadanias globalizadas na Grã-Bretanha*

Clementina Marques Cardoso
Universidade de Lisboa, Portugal
University of Bristol, UK

Resumo

Este é um contributo introdutório à questão da diversidade social que pretende demonstrar o uso das classificações de grupos enquanto instrumento de políticas sociais e a importância das classificações enquanto componente dos processos de governo e de gestão da diversidade social na Grã-Bretanha. A segunda parte do artigo salienta os problemas inerentes às classificações, ao seu uso e às suas consequências e discute as características principais do e as contradições inerentes ao debate relativo à problemática da gestão da diversidade social.

Palavras-chave

Categorização; Conhecimento; Padrões de ensino; Multiculturalismo; Políticas sociais

Esta introdução à questão da diversidade social pretende responder a três tarefas necessárias à compreensão do cenário da escolarização, resultante das condições actuais de mobilidade laboral e populacional em que o ensino e a aprendizagem britânicos se praticam. A primeira tarefa refere-se à demonstração da necessidade de compreender o uso das classificações de grupos como instrumento de políticas sociais e a importância das classificações enquanto componente dos processos de governo e de gestão da diversidade social. Para isso, estabelecem-se dois tipos de distinções. Primeiro, a distinção entre a especificidade das condições actuais da

46 | Clementina Marques Carmoso

diversidade social existente na Grã-Bretanha e a representação da *diversidade* gerada no processo de produção de políticas de governo e gestão dessas condições. Segundo, a distinção entre a gestão da diversidade social e as políticas de incentivo à diversidade institucional. A segunda tarefa relaciona-se com a necessidade de salientar os problemas inerentes às classificações, ao seu uso e às suas consequências. A discussão das características principais *do* e as contradições inerentes ao debate relativo às questões da diversidade social e da sua gestão constituem o objecto da terceira tarefa aqui proposta. Estas três tarefas recorrem a uma perspectiva histórica e a uma abordagem crítica da gestão política da diversidade social estabelecida, das suas consequências ao nível do ensino/aprendizagem e da vivência social local e global. Sugere-se, assim, a necessidade de reflectir sobre problemáticas essenciais à compreensão da diversidade cuja investigação se encontra, normalmente, distribuída por várias disciplinas e campos de investigação.

A Produção de Conhecimento sobre a Diversidade

A representação da variedade religiosa, de nacionalidades e de códigos de conduta existente na Grã-Bretanha materializa-se actualmente no conceito de diversidade. Este conceito indica, desta forma, a produção de um conhecimento específico sobre tal variedade e o conhecimento assim produzido é a matéria-prima das estratégias de governo e de gestão social da diversidade. Por essa razão, a compreensão do conhecimento produzido e do seu processo de produção têm uma importância fundamental. Esse conhecimento tem como efeito a definição de categorias onde são incluídos ou excluídos grupos (neste caso, de alunos e professores). Essa definição terá de ser, por isso, o ponto de partida para a compreensão das políticas e das estratégias de governo e de gestão da diversidade social na Grã-Bretanha.

Em vez de processos isolados, o governo e a gestão da diversidade social são eles próprios geradores da realidade que propõem *gerir* e governar. Os processos de governo e de gestão estão assim, desde logo, associados à produção da representação da diversidade. A diversidade não se apresenta como um objecto sobre o qual as estratégias de governo e de gestão vão intervir. A diversidade é ela própria um efeito das políticas de gestão e de

Governar a educação, diversidade nacional e as cadeias globalizadas

governo da condição social específica que se vive na Grã-Bretanha. A especificidade histórica desta condição social, incluindo a variedade social por ela produzida em dados espaços geográficos, e a diversidade que serve de referência a essas políticas são aspectos que merecem ser distinguidos. Importa ainda referir, antes de aprofundar os aspectos relativos a tal distinção, que esta diversidade que serve de base às políticas de governo e de gestão sociais existe paralelamente a políticas promotoras da diversidade institucional. Estas têm como objectivo produzir diferenciação entre escolas de acordo com o projecto educativo, carácter e área de especialidade de cada uma das escolas. O propósito da diversidade institucional é específico e distingue-se da problemática relativa à diversidade social constituída pelas representações políticas e sociais dos movimentos migratórios. Importa distinguir a diversidade institucional dessa problemática, a fim de permitir analisar a forma como a diversidade institucional existe paralelamente e não como consequência da problemática relativa à diversidade social. Esta distinção é essencial à compreensão da problemática relativa ao governo e à gestão da diversidade social, mas também aos problemas relativos ao uso de classificações de grupos de acordo com critérios religiosos e *étnicos*.

Diversidade institucional

O objectivo de estabelecer a diferenciação entre escolas, de acordo com o projecto educativo, carácter e área de especialidade de cada uma das escolas, apresentado pelo governo britânico, traduziu-se em respostas que foram organizadas de acordo com dois programas: o programa de especialização e o programa de colaboração institucional. A implementação destes programas foi simultânea, as medidas de cada um dos programas complementam-se e são incentivadas pela Estratégia dos Cinco Anos (DfES, 2006). Esta estratégia foi definida de acordo com cinco prioridades educacionais principais: 1) "redução das diferenças nos resultados de aprendizagem entre alunos; 2) elevação dos padrões em todo o sistema; 3) aumento do número de alunos que se mantêm na escola ou em cursos de formação para além dos 16 anos de idade; 4) redução do número de alunos que se encontram na via do insucesso e 5) redução das diferenças nas competências a todos os níveis do sistema de forma a acompanhar os desafios da globalização" (p. 2). As prioridades são definidas de acordo com

o que o governo estabelece como sendo as "expectativas relativas à provisão que alunos, pais, crianças e empresas" (p. 3) têm. Estas são as expectativas de que o governo promova 1) "uma sociedade justa onde os resultados são determinados por aptidões e ambição e não pelas circunstâncias ditadas pelo nascimento; 2) uma sociedade segura e coesa, com jovens adultos com capacidade de fornecerem uma contribuição positiva e 3) uma sociedade próspera, com sucesso na economia global e capaz de apoiar excelentes serviços públicos" (idem).

Os programas de especialização e de colaboração entre as escolas estatais reflectem o empenho do governo na criação de sistemas de governo e de gestão escolares que assentem na autonomia orientada para o 'melhoramento' das *padrões* de aprendizagem e de ensino definidos também pelo governo. O programa de especialização pretende acentuar a especificidade de cada escola em termos da sua área de especialização (paralela ao programa nacional) e de produção de classificações em exames nacionais que sejam superiores à média decidida pelo governo. Quando os resultados pretendidos são atingidos por dada escola, o governo usa a escola como modelo/incentivo a seguir por outras escolas. O processo de especialização mobiliza um financiamento governamental adicional que é atribuído quando o complemento financeiro de cerca de 10% do custo de construção da escola proveniente de parceiros privados (não necessariamente comerciais) é obtido. Este complemento tem de ser assegurado pela escola como demonstração da sua iniciativa. Esta demonstração é obrigatória uma vez que a atribuição de fundos-extra só acontece depois da escola ter garantido o apoio da entidade privada. Existem actualmente mais de 2000 escolas especializadas nas seguintes áreas: arte, comércio, engenharia, humanísticas, línguas, matemática e computadores, música, ciência, desporto e tecnologia. Estas escolas representam mais de 3/4 das escolas secundárias existentes em Inglaterra e, em nove autarquias inglesas, as escolas aí existentes são todas especializadas. O governo também define expectativas para as autarquias. Estas devem demonstrar que existem iniciativas autárquicas que promovam os programas de especialização e de colaboração.

O programa de colaboração assenta no pressuposto governamental de que escolas com objectivos e áreas de intervenção específicos constituem

uma garantia de sucesso no melhoramento dos padrões de ensino definidos pelo governo e, assim sendo, essas escolas devem partilhar com outras os recursos e as áreas específicas da especialidade por elas desenvolvidas. O governo propõe que, desta forma, essas escolas contribuam também para a transformação do sistema de ensino regional e mesmo nacional. Essa transformação faz-se assim de acordo com três motores de acção: produção de classificações acima da média definida pelo governo, inovação e metas.

Com o objectivo de apoiar esta agenda de diversidade institucional, o governo estabeleceu o *parceria* *Leading Edge*, a criação de federações de escolas, de escolas *Beacon* (até 2005) e de Academias. O *parceria* *Leading Edge* corresponde ao estabelecimento de iniciativas capazes de responderem aos desafios mais difíceis que se colocam directamente aos professores e aos alunos. A fim de produzir classificações que servem de referência ao que o governo entende como sendo padrões de ensino/aprendizagem, as federações apoiam-se em contratos entre escolas. As escolas com classificações acima da média — designadas por *Beacon Schools* (Escolas de Referência) — foram incentivadas a partilhar as suas práticas com outras escolas de forma a actuarem como modelo a seguir.

O programa onde o governo tem demonstrado maior empenhamento e utilização de recursos é o programa de criação das Academias. Estas são escolas públicas independentes, construídas de raiz e em alguns casos com projectos de arquitectos com perfil internacional, como por exemplo, *Foster and Partners*. O governo criou estas Academias em áreas de baixo rendimento económico onde existiam escolas com classificações que se situavam abaixo da média definida como sendo aceitável pelo governo. O objectivo definido pelo governo é desafiar o que este designa como 'cultura do insucesso' escolar. As Academias têm também como missão definida pelo governo contribuir para o processo de reabilitação urbana. Estas escolas são constituídas com base em *parcerias* e em estruturas de liderança que têm um poder significativo de reconfiguração das bases educacionais da gestão. Este tipo de escolas permitiu introduzir formas e princípios de liderança assentes nas filosofias e práticas das instituições ou dos indivíduos. Estes, juntamente com o Departamento da Educação, fornecem apoio financeiro (normalmente, na ordem dos dois milhões de libras) ao investimento de capital na Academia. Os custos de funcionamento e de pessoal são garantidos pelo Departamento da Educação.

O complemento financeiro atribuído pelos parceiros provenientes da esfera privada (Marques Cardoso, 2005) às 46 Academias em funcionamento tem, como se pode ver no Quadro 1, origem diversa, sendo essa origem indicadora das potenciais influências futuras na gestão e liderança da educação escolar. A origem desses apoios pode agrupar-se em oito categorias: indivíduos proprietários ou gestores de empresas, empresas, bancos, parceriados¹, fundações², autarquias, Dioceses e corporações profissionais criadas na época medieval. Os sectores empresariais, com presença directa ou através dos seus proprietários ou gestores nestas categorias, têm actividades em diversas áreas³. Esta presença sugere o alargamento do âmbito do envolvimento do sector privado no financiamento e gestão do ensino, ao mesmo tempo que demonstra o reforço desta nova tendência (Marques Cardoso, 2005).

Alguns dos indivíduos que forneceram apoio são detentores de fortunas pessoais, criaram fundações e fazem doações por variadas razões.

Quadro 1 - Parceiros Privados nas Academias (2006)

Categorias	Descrição
Indivíduos proprietários ou gestores de empresas	Sir David Garrard, Chairman of the Garrard Education Trust Alec Reed, Chairman of Reed Executive plc Peter Shalson, Chairman SGI Limited Sir Cive Bourne, Life President of Scabourne Group plc Mr Barry Townsley, of Insinger Townsley Stockbrokers Sir Frank Lowe Sir Harry Djanogly Lord Hamo of Peckham (3) David Meller Bob Edmiston
Empresas comerciais	Arney plc Dixons CTC Macmillan CTC
Bancos	UBS
Parceriados	Johs Laycock and The University of the West of England United Learning Trust and Manchester Science Park Thomas Telford Online and the Mercers' Company Roger De Haan and Kent County Council Diocese of Liverpool and The Roman Catholic Archdiocese of Liverpool Mercers Company, Thomas Telford Online, HSBC West Bromwich Albion FC, Tarmac Group
Fundações evangelistas, cristãs, judias ou sem filiação religiosa explícita	The Gregg Trust United Learning Trust (6) Emmanuel Schools Foundation (2) Exilarch Foundation Jack Petchey Foundation Landon Foundation Ormeau Trust
Autarquias	Corporation of London Kent County Council
Dioceses	The Roman Catholic Diocese of Southwark Church of England Southwark Diocese
Corporações profissionais medievais	Haberdashres' Livery Company

Fonte: *Department for Education and Skills* (Os números em parêntesis indicam o número de Academias apoiadas)

Esta tendência revela um fenómeno novo que vai para além do exercício de pressões ou de influências. Este tipo de envolvimento demonstra a forma como a reconfiguração das bases educacionais da gestão ocorre sem

que seja necessária a intervenção directa do governo no sentido de reformular estratégias de liderança. Este processo de reconfiguração revela antes uma acção indirecta por parte do governo. Este facilita um processo que tem origem na escola, mas cuja execução só é possível através da criação de um espaço de autonomia pelo governo. Esta autonomia fornece incentivos, por um lado, à integração de formas de liderança de tipo empresarial na sua adaptação à gestão educacional e, por outro lado, à delimitação da liderança aos objectivos que são definidos pelo governo como sendo necessários a determinada população escolar e região. As estruturas de gestão das Academias podem resultar da criação de empresas para a sua construção, geridas pelo indivíduo que fornece o apoio financeiro ou a contratação de empresas especializadas em gestão com o objectivo de gerir a conversão das escolas em Academias. No primeiro caso, depois de construída, a gestão é transferida para empresas especializadas em gestão. Estas empresas podem também ser contratadas especificamente e apenas para gerir a fase de cálculo de custo/benefício do projecto ou para gerir a construção/abertura da Academia. Não sendo este o objecto de análise deste artigo importa assinalar a forma como esta reconfiguração pressupõe também a transformação — gerada por princípios de organização motivados por objectivos de natureza religiosa, empresarial ou caritativa — das relações institucionais e profissionais assentes na arquitectura do estado de direito.

A categorização da diversidade social

Paralelamente à agenda institucional, as representações políticas e sociais dos movimentos migratórios têm ocupado um lugar central, não só nas estratégias da governação e gestão destes movimentos, mas também na sua contestação. Quando utilizadas como matéria-prima de políticas sociais e educativas essas representações são organizadas de acordo com determinadas classificações. Ao apoiarem-se nas classificações assentes em critérios religiosos e étnicos, as estratégias de governo e de gestão constituem desde logo a base de conhecimento sobre o qual actuam. Assim, a classificação é adoptada como instrumento fundamental das políticas e das formas de governar. Apesar de, na origem da produção de conhecimento sobre a diversidade social, estar a diversidade enquanto problema social — que se sobrepõe e confunde com desigualdades sociais produzidas pela

distribuição assimétrica de recursos —, a constituição da diversidade enquanto problema social tem sido dominada pelo conhecimento que é produzido com o propósito de governar. Na base deste conhecimento estão três componentes que importa enunciar: espaço, linguagem e números.

O que se entende por diversidade na Grã-Bretanha pressupõe a consideração de um espaço de relações territoriais, políticas e económicas específicas. Estas são expressas numa linguagem apoiada no enunciar de características individuais e de grupo, mas também na quantificação. Estas três componentes, mais do que serem objecto de discursos, servem de base a estratégias institucionais e de tratamento profundamente contestadas. Na base da contestação estão o conhecimento produzido sobre a diversidade, as estratégias daí resultantes, assim como as suas consequências para os grupos que são objecto desse conhecimento e dessas estratégias. Esta contestação tem uma componente histórica importante que é determinante para a compreensão da sua versão actual.

A fim de alertar para os interesses, políticos, militares, de dominação económica ou cultural subjacentes às diferenças de detalhe na representação dos vários países e continentes, Jeremy Black dá-nos conta da importância das variações históricas das projecções do planeta Terra desde os mapas cristãos da idade Média — que colocaram Jerusalém no centro — passando pelo mapa de Gerhardus Mercator (1569) que colocou a Europa no centro, com o continente africano a sul. Black refere também as transformações que as representações dos países vão sofrendo, nos vários períodos históricos, de acordo com a expressão do domínio político e económico dos vários países. Se o mapa de Mercator colocava Portugal e Espanha no centro enquanto expressão dos Impérios Coloniais que estes países construíam, projecções posteriores criaram outras hierarquias assentes na expressão da riqueza dos vários países, onde a Península Ibérica, ou no caso dos Estados Unidos, os Estados do Sul do país foram projectados com menor detalhe "porque eram pobres" (Black, 1997: 41).

Qual é a relevância e importância destas projecções e da sua variação histórica para a compreensão da problemática da diversidade social actual? Tais projecções constituem a memória individual e colectiva que orienta as representações dos vários povos e tais representações servem de guião às interações pessoais, aos posicionamentos relativos às reacções a

movimentações populacionais actuais e às estratégias de gestão e de governo. Por isso, tais projecções têm impacto não só ao nível dos programas curriculares, mas são, elas próprias, o material das memórias colectivas nacionais que informam as vivências locais onde as relações escolares se desenvolvem. As matérias curriculares são apenas uma das componentes da produção de conhecimento sobre a diversidade social. Esta constatação não resulta na acção de salientar apenas o papel da família na produção de conhecimento. Este é determinante mas, no contexto actual, a problemática relativa ao conhecimento sobre a diversidade social é muito mais uma questão social do que meramente o resultado de processos particulares estanques, sejam estes os que decorrem das políticas relativas à e da gestão da diversidade social, das relações escolares ou familiares. Para além disso, a analogia com a produção de mapas permite ainda a compreensão da polémica subjacente ao que é representado e ao que é omitido na produção de conhecimento e a antecipação das suas consequências para a constituição de memórias colectivas. Dado que o efeito do conhecimento que serve de base a memórias colectivas tem uma duração mais longa do que a duração de uma geração, algumas dessas consequências têm efeitos catastróficos de longo prazo — se se considerar que o conhecimento que serve de base a memórias colectivas serve também para justificar conflitos armados e para bloquear o acesso de grupos específicos a recursos básicos e sociais fundamentais.

Existe um outro aspecto da problemática relativa ao conhecimento sobre a diversidade, enquanto questão social, que importa salientar. O efeito do conhecimento que serve de base a memórias colectivas é condicionado pelos interesses correspondentes ao tempo de duração de uma geração e as implicações de curto prazo têm um efeito cumulativo. Esta é uma componente com expressão localizada. Paradoxalmente, existem representações da diversidade social que revelam um espaço imaginado. Um espaço onde o conhecimento sobre os que vêm ou descendem de quem vem de fora dos limites da fronteira nacional os apresenta como ameaça à segurança, diferentes ou inferiores, portadores de um *deficit*, de uma cultura anómala, de um conhecimento inútil. Este espaço imaginado ignora as condições económicas e sociais actuais em territórios geográficos concretos que resultam do cruzamento de três tipos de deslocações: as do investimento

financeiro, as das funções de produção e as das populações⁴. As deslocações do investimento financeiro tiveram como consequência a concentração do emprego em regiões de cada país, mas também em regiões seleccionadas (algumas localizadas nas antigas economias de mercado, como é o caso de partes de Inglaterra ou de partes da República da Irlanda, outras nas economias organizadas em redor da produção de petróleo nos países árabes e outras ainda nas economias de mercado emergentes como acontece em partes da Índia e da China). Estas condições exigem que aptidões e competências inexistentes em dado território sejam garantidas em áreas restritas de emprego; frequentemente em condições informais e restritas às necessidades específicas das actividades económicas limitando, por isso a participação social.

Pela sua posição central no sistema económico global, a Grã-Bretanha é um dos países onde estas deslocações, os seus efeitos e as contradições do reconhecimento do valor económico restrito das competências de determinados grupos são mais visíveis. No entanto, se o conhecimento produzido revela condições económicas e sociais actuais específicas, ele também é constituído pelo reconhecimento do valor económico restrito de outros grupos em períodos anteriores. Estes foram grupos que, na sequência do processo de urbanização e de industrialização, abandonaram as zonas rurais da Irlanda ou da Escócia, das Ilhas Caraíbas ou do Nepal em busca de trabalho nas cidades onde a produção industrial estava concentrada. Outros grupos procuraram também a Inglaterra para escapar ao racismo, aos massacres étnicos e religiosos, como são os casos dos judeus refugiados nos anos 40, dos arménios, dos indianos, muçulmanos e hindus, também nos anos 40, dos chineses, coreanos e vietnamitas nos anos 30-40, dos africanos provenientes do Congo na viragem do século XIX ou, mais recentemente, dos tulsis ou dos timorenses.

Classificações e contradições

Se enquanto ferramenta de políticas e de iniciativas governamentais, o conhecimento da diversidade social se constrói a partir da classificação de grupos, importa salientar os problemas de tal classificação. As classificações que utilizam critérios religiosos ou étnicos apresentam problemas fundamentais associados, no último caso, à confusão entre nacionalidade e

etnia, mas também aos critérios de selecção dos grupos a incorporar nas classificações. Os problemas associados a estes critérios decorrem das motivações institucionais que orientam a selecção e que se apoiam, em muitos casos, em critérios parcelares de selecção que têm como efeito o recenseamento de secções de um dado grupo. O caso de pessoas de nacionalidade portuguesa a trabalhar na indústria agrícola e pecuária inglesa é um óptimo exemplo da confusão entre etnia e nacionalidade, mas também da forma como o estatuto laboral determina a selecção ou a exclusão, de estudos e de recenseamentos, de pessoas de nacionalidade portuguesa a viver na Grã-Bretanha. Este exemplo revela ainda a ausência de clareza e as contradições relativamente à natureza do estatuto laboral. Se os trabalhadores portugueses das indústrias agrícola e pecuária inglesas são seleccionados enquanto grupos étnicos, trabalhadores a exercer actividades manuais noutras indústrias ou serviços não são seleccionados. Tal condição apresenta dois problemas: inconsistência da validade dos recenseamentos e invisibilidade. Se quem é contado existe de acordo com determinadas representações, quem não é contado — recenseado — não existe. Em termos de serviços educacionais cria-se um outro problema: exclusão das medidas e dos programas direccionados existentes.

A existência de confusão e as contradições inerentes às motivações que orientam a selecção de grupos a classificar são componentes de um problema ainda mais básico e fundamental: a inexistência de uma classificação, construída a partir de critérios consistentes, nos três países da Grã-Bretanha, na Irlanda do Norte e nas várias instituições.

O *Equality Scheme for the Department for Education* da Irlanda do Norte produziu uma classificação (Quadro 2) que foi subsequentemente utilizada para promover a igualdade de oportunidades e as "boas relações entre pessoas com diferentes crenças religiosas, opiniões políticas e grupo racial" (2001: 6). A classificação da Irlanda do Norte é interessante na medida em que o critério Opinião Política é incluído, realçando a importância do contexto político do país e a função atribuída pelos governos, em geral, às classificações da população. Na Escócia, a recolha estatística de dados relativos à população identifica os seguintes grupos: escocês branco, outro britânico branco, irlandês branco, outro branco, indiano, paquistanês, bangladeshí, outro do sul da Ásia, chinês, caraíbo, africano, escocês preto⁵ ou outro preto, qualquer outra origem *mixed*, qualquer outro grupo étnico.

Quadro 2 - *Equality Scheme for the Department for Education da Irlanda do Norte (2001)*

Categoria	Grupos
Crença religiosa	Protestantes, católicos, pessoas com crenças não cristãs, pessoas sem crença religiosa
Opinião política	Unionists, nationalists e apolíticos de qualquer partido político
Grupo racial	Pessoas brancas, chinesas, <i>Irish travellers</i> , indianos, paquistaneses, bangladeshis, africanos pretos, pessoas africanas caríbias, pessoas de grupos étnicos <i>mixed</i>
Homens e mulheres em geral	Incluindo rapazes, raparigos e transsexuais
Estatuto civil	Casados, não casados, divorciados ou separados, viúvos
Idade	
Pessoas com incapacidades	Física, de aprendizagem ou surda
Pessoas com pessoas a seu cargo	Crianças, pessoas com dificuldades ou incapacidades motoras ou outras, idosos
Orientação sexual	Heterossexuals, bi-sexuals, gays e <i>lesbians</i>

Fonte: *Department of Education for Northern Ireland*

Em Inglaterra, o Departamento de Estatísticas utiliza três categorias⁶ na recolha de informação para o Censos de 2001. Quanto a instituições, existem os exemplos da Ordem dos Advogados que utiliza uma classificação⁷ que difere daquela⁸ que é usada pela Ordem dos Médicos que é, por sua vez, diferente dos critérios⁹ utilizados pelo Ministério dos Assuntos Internos (*UK Home Office*). As autarquias, Universidades, escolas e outros serviços públicos também produzem as suas classificações próprias.

Estes exemplos servem não só para ilustrar a variedade de critérios utilizados na classificação de grupos populacionais, mas também a inexistência de consistência nos critérios utilizados nas classificações por parte dos departamentos de estado e pelas instituições públicas e privadas. O que existe é um fenómeno de naturalização na utilização dos vários critérios e uma quase adopção das várias categorias, como se estas constituíssem um benefício natural ou como se a classificação da população em grupos, que está na base da recolha de estatísticas pelos vários departamentos governamentais, fosse um instrumento de valor inquestionável no combate ao racismo e à discriminação.

Tal fenómeno de naturalização institucional e a recolha estatística de acordo com as várias classificações são contestados e têm estado na origem

etnia, mas também aos critérios de selecção dos grupos a incorporar nas classificações. Os problemas associados a estes critérios decorrem das motivações institucionais que orientam a selecção e que se apoiam, em muitos casos, em critérios parcelares de selecção que têm como efeito o recenseamento de secções de um dado grupo. O caso de pessoas de nacionalidade portuguesa a trabalhar na indústria agrícola e pecuária inglesa é um óptimo exemplo da confusão entre etnia e nacionalidade, mas também da forma como o estatuto laboral determina a selecção ou a exclusão, de estudos e de recenseamentos, de pessoas de nacionalidade portuguesa a viver na Grã-Bretanha. Este exemplo revela ainda a ausência de clareza e as contradições relativamente à natureza do estatuto laboral. Se os trabalhadores portugueses das indústrias agrícola e pecuária inglesas são seleccionados enquanto grupos étnicos, trabalhadores a exercer actividades manuais noutras indústrias ou serviços não são seleccionados. Tal condição apresenta dois problemas: inconsistência da validade dos recenseamentos e invisibilidade. Se quem é contado existe de acordo com determinadas representações, quem não é contado — recenseado — não existe. Em termos de serviços educacionais cria-se um outro problema: exclusão das medidas e dos programas direccionados existentes.

A existência de confusão e as contradições inerentes às motivações que orientam a selecção de grupos a classificar são componentes de um problema ainda mais básico e fundamental: a inexistência de uma classificação, construída a partir de critérios consistentes, nos três países da Grã-Bretanha, na Irlanda do Norte e nas várias instituições.

O *Equality Scheme for the Department for Education* da Irlanda do Norte produziu uma classificação (Quadro 2) que foi subsequentemente utilizada para promover a igualdade de oportunidades e as "boas relações entre pessoas com diferentes crenças religiosas, opiniões políticas e grupo racial" (2001: 6). A classificação da Irlanda do Norte é interessante na medida em que o critério Opinião Política é incluído, realçando a importância do contexto político do país e a função atribuída pelos governos, em geral, às classificações da população. Na Escócia, a recolha estatística de dados relativos à população identifica os seguintes grupos: escocês branco, outro britânico branco, irlandês branco, outro branco, indiano, paquistanês, bangladeshi, outro do sul da Ásia, chinês, caraíbo, africano, escocês preto⁵ ou outro preto, qualquer outra origem *mixed*, qualquer outro grupo étnico.

Quadro 2 - *Equality Scheme for the Department for Education* da Irlanda do Norte (2001)

Categoria	Grupos
Crença religiosa	Protestantes, católicos, pessoas com crenças não cristas, pessoas sem crença religiosa
Opinião política	<i>Unionists</i> , <i>nationalists</i> e apoiantes de qualquer partido político
Grupo racial	Pessoas brancas, chineses, <i>Irish Travellers</i> , indianos, paquistaneses, bangladeshis, africanos pretos, pessoas africanas caribeas, pessoas de grupos étnicos <i>mixed</i>
Homens e mulheres em geral	Incluindo rapazes, raparigas e transsexuais
Estado civil	Casados, não casados, divorciados ou separados, viúvas
Idade	
Pessoas com incapacidades	Física, de aprendizagem ou outra
Pessoas com pessoas a seu cargo	Crianças, pessoas com dificuldades ou incapacidades motoras ou outras, idosos
Orientação sexual	Heterossexuais, bi-ssexuais, <i>geys</i> e <i>lésbicas</i>

Fonte: *Department of Education for Northern Ireland*

Em Inglaterra, o Departamento de Estatísticas utiliza três categorias⁶ na recolha de informação para o Censos de 2001. Quanto a instituições, existem os exemplos da Ordem dos Advogados que utiliza uma classificação⁷ que difere daquela⁸ que é usada pela Ordem dos Médicos que é, por sua vez, diferente dos critérios⁹ utilizados pelo Ministério dos Assuntos Internos (*UK Home Office*). As autarquias, Universidades, escolas e outros serviços públicos também produzem as suas classificações próprias.

Estes exemplos servem não só para ilustrar a variedade de critérios utilizados na classificação de grupos populacionais, mas também a inexistência de consistência nos critérios utilizados nas classificações por parte dos departamentos de estado e pelas instituições públicas e privadas. O que existe é um fenómeno de naturalização na utilização dos vários critérios e uma quase adopção das várias categorias, como se estas constitíssem um benefício natural ou como se a classificação da população em grupos, que está na base da recolha de estatísticas pelos vários departamentos governamentais, fosse um instrumento de valor inquestionável no combate ao racismo e à discriminação.

Tal fenómeno de naturalização institucional e a recolha estatística de acordo com as várias classificações são contestados e têm estado na origem

de debates dada a incerteza, por parte das várias comunidades, sobre o uso de tais estatísticas pelo governo e por entidades empresariais; em muitos casos, membros das várias comunidades têm recusado o fornecimento de tal informação. O debate interno às várias comunidades tem-se situado entre a recusa e a aceitação pelas possibilidades que a recolha fornece de, ao mesmo tempo, determinadas comunidades poderem utilizar esses dados estatísticos para demonstrar situações de discriminação relativas ao sistema de justiça, educação ou emprego, por exemplo, ou para formular políticas de combate à discriminação.

Apesar da inexistência de consistência, da confusão institucional visível nas classificações produzidas e da contestação, as classificações continuam a ser utilizadas denotando, para além do problema da inexistência de uma classificação única, o problema da utilização das categorias raça e religião enquanto fundações para a classificação de grupos. No entanto, se a diversidade de classificações mencionada acima reflecte a forma fragmentada do conhecimento produzido e utilizado¹⁰, apesar da fragmentação e da confusão entre as várias categorias, existem duas dimensões que são comuns a todas as classificações: *raça* e *religião*.

A categorização de acordo com o critério *raça* está, como se viu, naturalizada. Neste caso, a Grã-Bretanha difere da França onde o uso de tal classificação, na recolha de dados estatísticos, não foi até agora permitido por lei. Existem, no entanto, exemplos de adopção de classificações motivada pelo objectivo de desafiar as condições que criam e mantêm desigualdades sociais na Grã-Bretanha. A Câmara de Londres fornece um exemplo de tal objectivo. Em 2006, o relatório da *London Equalities Commission* da Câmara de Londres — *Greater London Authority* — propôs a definição de *equality groups*. Estes são identificados de acordo com seis dimensões (ver Quadro 3), de forma a reflectir a composição populacional¹¹ existente na cidade. A Câmara define como *equality group*

... um grupo de pessoas que partilha uma característica comum que historicamente conduziu a discriminação e a desvantagem. Este traço pode ser algo com que nasceram, que se desenvolveu ao longo da vida ou que escolheram adoptar. Os *equality groups* não são homogêneos e as pessoas nestes grupos têm necessidades diversas e individuais. Muitos dos indivíduos têm uma variedade de necessidades porque são membros de vários grupos, a sua identidade própria é específica a eles próprios e pode relacionar-se com vários grupos e a sua experiência de discriminação pode referir-se a uma variedade de factores (LEC, 2007: 3).

O relatório considera ainda que "a discriminação dual, múltipla e composta é um factor significativo da desvantagem e da discriminação vivida por muitos indivíduos" (*idem*).

Quadro 3 - Dimensões da Identificação dos *Equality Groups* pela *Greater London Authority* (2005)

Categoria	Grupos	% da presença na cidade	
Idade	Crianças (0-12 anos)	22	
	Jovens (13-17 anos)		
	Jovens adultos (18-24 anos)		
	Idosos (60+ anos)		
Incapacidade	Pessoas com incapacidades (físicas e mentais)	19	
Fé	Pessoas com fé	3/4 da população	
	14 fés		
	Cristãos		60
	Muçulmano		8.6
	Hindu		4.5
Judeu	2 (58% de toda a população de judeus a viver na Inglaterra e no País de Gales)		
Sikh	1		
Género	Mulheres	50.6	
	Trans		
Raça; Minorias étnicas		42 (Grupos não brancos: 30%) (Indianos: 8.1) Africanos proles (5.4)	
	Pessoas Asiáticas		
	Pessoas próxas		
	Pessoas chinesas		
	Pessoas com herança étnica dual ou múltipla		
	Minorias étnicas brancas		8.3
	Outros grupos minoritários étnicos		
Orientação sexual	Mulheres lésbicas		
	Homens gay		
	Pessoas bi-sexuais		

Fonte: *London Equalities Commission*

Simultaneamente à categorização destes grupos, a Câmara definiu indicadores para a educação, emprego, rendimento, saúde, crime e segurança, habitação, justiça ambiental, acesso a serviços e participação política. No que se refere às questões educacionais, o relatório apresenta as principais questões relativas à discriminação em termos de resultados dos exames e nomeia também os grupos que devem ser objecto de estratégias tendentes a elevar esses resultados. Encontram-se nestes grupos os *Gipsy* e outros nómadas e as crianças com necessidades específicas diagnosticadas, ou seja aquelas crianças que foram avaliadas pela *Local Education Authority*, alunos de origem Africana-Caraíba (estes também são os que mais frequentemente são excluídos da escola) e alunos, em geral. A classificação aparece, no caso da Câmara de Londres associada a medidas concretas.

Raça, religião, etnia e a contestação da gestão política da diversidade social

As classificações utilizadas na gestão da diversidade têm uma dimensão que ultrapassa a produção de representações da diversidade social. Os critérios utilizados nessas classificações foram incorporados no tecido do estado britânico e na sua arquitectura legal e institucional. A utilização do critério *raça*, por exemplo, teve consequências visíveis e que orientam a gestão actual da diversidade social. Existe uma Lei que governa as Relações Raciais (*Race Relations Act, 1976*) e uma Comissão Nacional para a Igualdade Racial (CRE), a qual tem, também, a sua categorização própria (Quadro 4) que difere das outras às quais já foi feita referência.

Quadro 4 - Classificação da Comissão para a Igualdade Racial

Grupo	Etnia	Cultura
Branco	Britânico Irandês Qualquer outro branco	Inglês, Escocês, Galês, Outro
Mixed	Caraíbo branco e preto Africano branco e preto Branco e asiático Qualquer outro mixed	
Asiático ou Asiático Britânico	Indiano Paquistanês Bangladeshí Qualquer outro asiático	Asiático ou Asiático Britânico, Asiático Inglês, Asiático Escocês, Asiático Galês
Preto ou Preto Britânico	Caraíbo Africano Qualquer outro preto	Preto ou Preto Britânico, Preto Inglês, Preto Escocês, Preto Galês
Chinês ou outro grupo étnico	Chinês Qualquer outro	Chinês ou outro grupo étnico, Chinês Inglês, Chinês Escocês, Chinês, Galês

Fonte: CRE (2006)

A CRE recolhe estatísticas sobre quem recebe formação, beneficia ou não das avaliações do desempenho e está envolvido em disputas laborais. Todos os estabelecimentos educacionais têm o dever de reconhecer as questões relativas à discriminação racial, de promover a igualdade de oportunidade e boas relações raciais e de produzir uma política de igualdade racial onde definem a sua estratégia na área da promoção da igualdade racial.

As consequências da utilização do critério *raça* são também visíveis na actual forte contestação de que a CRE tem sido objecto. Uma das razões porque a CRE tem sido contestada relaciona-se com a sua oposição às 'políticas de multiculturalismo'. Essa oposição foi recentemente apresentada da seguinte forma:

a diversidade étnica, cultural e religiosa é um facto social que é bem-vindo. É sem qualquer dúvida verdade que a Bretanha é uma sociedade multicultural...a política de multiculturalismo não é a mesma coisa, ela é apenas uma das respostas políticas e ideológicas possíveis ao facto da diversidade. Questionar os custos e os benefícios do multiculturalismo não implica a rejeição da diversidade (CRE, 2006: 2).

A Comissão

vom defendendo a re-avaliação crítica da política do 'multiculturalismo' e a promover em vez disso, os valores da 'integração' contra os posicionamentos orientados pelas teorias baseadas na 'assimilação', isto é, a absorção das comunidades minoritárias de migrantes na comunidade maioritária, sem qualquer efeito na cultura e forma de vida da maioria, enquanto se espera que a cultura e a forma de vida que as minorias trouxeram consigo desapareçam (CRE, 2006: 5).

Os valores da integração são adoptados pela Comissão em termos de igualdade, participação e interacção, definida esta última em oposição a separação e polarização entre os diferentes grupos na comunidade, nas áreas do trabalho, educação e desportos e entre os jovens. A Comissão tem vindo também a associar multiculturalismo ao pragmatismo relativo à quantificação do seu contributo para a integração; "a questão que estamos a colocar", afirma a Comissão, "na sua forma mais simples é a seguinte: a política de multiculturalismo conduziu historicamente a uma sociedade mais integrada ou a comunidades cada vez mais polarizadas?" (p. 1). Com este posicionamento pretende remeter as questões para o âmbito das políticas sociais, tendo mesmo em consideração a política dos negócios estrangeiros, a fim de localizar o debate em relação a um eixo onde, de um lado, está a vontade de melhorar "as coisas" e, do outro, a vontade de "as" piorar. Mais uma vez a Comissão:

São muitos os factores que podem contribuir para a tensão e para a polarização. Desigualdade económica e educacional, racismo, discriminação, diferenças na cultura e crenças e desacordos relativamente às políticas dos negócios estrangeiros, todos eles têm um papel nisso e é importante que estes sejam compreendidos. As políticas podem melhorar ou piorar as coisas. A Comissão quer garantir que as políticas são parte da solução e não parte do problema (CRE, 2006: 1).

Simultaneamente, a Comissão pretende acentuar a ideia de *Britishness*. Esta é a ideia que mais contestação tem provocado. *Britishness* é definida pela CRE da seguinte forma:

um conjunto específico de valores e a consciência da tradição constitucional e da tradição cultural específicas pode servir para definir o significado de 'Britishness' — valores tais como democracia, liberdade de expressão e igualdade e a tradição do troçar dos políticos, padres e dos que fazem o bem — *do-gooders* — ao mesmo tempo que a Bretanha se mantém aberta a um grau de transformação como resultado de novas influências 'desde que novos costumes não entrem em conflito com os nossos valores' (CRE, 2006: 8).

Este posicionamento segue-se também a declarações do Presidente da Comissão sobre "perigos que necessitam de atenção" (p. 4). Nomeadamente, a segregação em educação escolar, mas também universitária, de acordo com a produção do 'código de cor', onde as instituições mais generosamente financiadas tendem a ter um número desproporcionado de estudantes brancos e as instituições mais pobres um número desproporcionado de não-brancos; de acordo, também, com a produção, em algumas cidades do norte da Inglaterra, de distritos residenciais segregados em vias de se tornarem 'verdadeiros ghettos'. A Comissão recorre a informação obtida através de questionários, sugerindo que, fora do emprego, as pessoas tendem a limitar as suas vidas sociais e culturais às pessoas do seu próprio meio, poucas vezes fazendo amizades para além das fronteiras étnicas e raciais.

Este posicionamento reflecte também a adopção do relatório do Departamento Governamental das Comunidades e Governo Local (2006) e o apoio à Comissão para a Integração e Coesão que foi criada por esse Departamento com, entre outros, o propósito de analisar a tensão entre grupos comunitários tendente a conduzir à segregação e ao conflito. A área onde a contestação da CRE tem sido mais forte é aquela que se refere à segregação social e mais especificamente ao conteúdo da resposta da CRE à criação da Comissão para a Integração e Coesão. Em 2005, a versão não editada dessa resposta refere-se ao isolamento residencial, à separação, à existência de *ghettos*, à segregação dos alunos nas escolas e à segregação entre escolas, bem como à forma como as comunidades habitam mundos sociais, religiosos e culturais separados (CRE, p. 5). Em Outubro de 2006, o discurso em Manchester do Presidente da CRE deu início a uma contestação ainda mais forte do seu posicionamento e do papel da CRE ao propor o seguinte:

de um lado das trincheiras temos aqueles que querem um completo auto-de-fé — *em português no original* — contra os muçulmanos Britânicos, onde qualquer coisa que qualquer muçulmano faça ou diga deve ser condenado como sinal da sua alienação e separação voluntária; do outro lado, a atitude defensiva de algumas das comunidades muçulmanas que endureceu numa sensibilidade que transforma o mais neutro comentário num acto de perseguição. Isto não é o que se pretendia e é a última coisa de que necessita a Bretanha. Isto poderá ser o rastilho para a situação que produziu os distúrbios no norte da Inglaterra 5 anos atrás. Só que desta vez o conflito seria muito pior. Temos de arretecer

[...] as faces que vemos na rua estão a mudar de cor, as pronúncias nas lojas são mais variadas. Isto é desconfortável e existe gente, notoriamente a extrema-direita, pronta a envenenar... com ataques a qualquer pessoa capaz de ser retratada como 'estrangeiro'. Mesmo os 'brancos' que chegam trazem os seus problemas próprios; a Comissão está já a receber relatórios de Europeus do Leste que trazem atitudes anteriores aos anos 60, de países minados por racismo profundo, atacando pessoas pretas e asiáticas nas nossas ruas. O problema com que a Bretanha se depara não é o modo de vida dos muçulmanos nem a fobia islâmica, pobreza ou a política dos negócios estrangeiros, apesar destas coisas terem contribuído para o tumulto. A verdadeira crise é a nossa falha em adaplar à mudança, na nossa sociedade, e a nossa falha em encontrar uma forma civilizada de falar sobre diversidade (Phillips, *Timesonline*, 2006).

O discurso provocou reacções de todos os quadrantes: meios de comunicação social, Universidades e Câmara de Londres. O Presidente da Câmara de Londres recusou deslocar-se a uma das conferências de maior dimensão, organizada pela Comissão para celebrar os 30 anos da Lei das Relações Raciais, que teve lugar em Londres em Novembro do ano passado. Ao mesmo tempo, acusou o Presidente da CRE de promover ideias falsas, o seu insucesso em defender as vítimas do racismo e enviou uma carta à Conferência, que foi assinada também pelo seu Conselheiro para a Igualdade, onde solicita aos delegados à conferência que a boicotem, alegando que a CRE é responsável pela criação de hostilidades contra as minorias étnicas ao condenar o multiculturalismo. O jornal *The Guardian* lançou um manifesto também em Novembro e um dos seus jornalistas, Sunny Hundal, questionou a representatividade subjacente às instituições muçulmanas que o governo usa como interlocutores, por considerar que estas se nomeiam a si próprias e que não representam a diversidade da comunidade muçulmana. O manifesto propõe, entre outras coisas:

um novo movimento assente nos valores da tolerância, liberdade de expressão e um compromisso claro contra o racismo. Preconceitos na forma de antissemitismo, homofobia e sexismo devem ser rejeitados assim como qualquer demonização dos muçulmanos. E deve ser rejeitada por todos. A luta pela igualdade e por melhor acesso aos serviços públicos é uma luta para todos os Britânicos e não só para as minorias étnicas. As famílias da classe trabalhadora também enfrentam problemas de desvantagem, injustiça e demonização. As suas preocupações não devem ser ignoradas ou apresentadas como se fosse culpa dos outros grupos. Não estamos a propor que grupos organizados de acordo com a fé ou a raça devam ser restritos, mas antes que os seus argumentos sejam tratados como sendo um argumento entre muitos outros com o seu mérito próprio [...] necessitamos de cultivar um clima no qual as pessoas

podem ter diferenças privadas que incluem religião, língua e cultura, mas também um espaço público onde tais diferenças são articuladas. Os direitos à liberdade de expressão, cultura, fé e debates públicos devem continuar a ser os [direitos] de referência (*The Guardian*, 2006).

Reflectindo e apoiando-se na orientação do governo, a contestação da CRE remete para os problemas relativos às estratégias de acção governamental.

Governança e contestação: conhecer para governar

A produção de estudos e a criação de comissões e de grupos com tarefas específicas têm sido uma característica forte da estratégia de produção de conhecimento para a decisão política dos vários governos liderados por Tony Blair, em todas as áreas de governação. As questões relacionadas com a diversidade social são objecto de atenção privilegiada pelo actual governo que criou o *Race, Cohesion and Faiths Directorate* (RCFD) com o objectivo expresso de reduzir desigualdades assentes na raça e na fé religiosa, nas várias áreas de actuação do governo, e, por isso também, na educação. A este nível, as prioridades do governo situam-se nas áreas da coesão, fé, igualdade racial e do trabalho com grupos de ciganos e de nómadas. Para isso o RCFD conta com a *Cohesion and Faiths Unit*, a *Race Equality Unit* e a *Gypsy and Traveller Unit*. 'Pertença', 'coesão', 'combate ao racismo e extremismo', 'redução das desigualdades raciais e da discriminação' são o material de base da actuação do RCFD.

Para além da criação de instituições de coordenação, as estratégias de acção são apresentadas em pormenor com referência a acções e a grupos-alvo específicos. Sendo o melhoramento dos resultados a prioridade na área da educação, o *White Paper* de 2005 — *Improving Opportunity, Strengthening Society* —, produzido pelo *Home Office* apresenta também o melhoramento dos resultados nos exames como solução para desigualdades futuras. A prioridade dada à 'pertença', 'integração' de imigrantes, não aceitação do racismo e a programas direccionados para a solução de problemas específicos define a acção governativa que, neste caso, se apoia numa estratégia integrada para a 'igualdade racial' e a 'coesão comunitária', acentuando as noções de 'sociedade britânica inclusiva', de 'sentido comum de pertença', de 'integração' e de 'participação na sociedade civil'. Na

estratégia também são acentuadas as 'necessidades específicas das diferentes comunidades' relativas não só à educação mas também à saúde, habitação, emprego e segurança (incluindo policiamento e sistema da justiça).

O conceito *sociedade* é acentuado e associado ao objectivo de combater racismo e extremismos a que a comunidade 'preta e as comunidades étnicas minoritárias' estão sujeitas, não no contexto da igualdade de oportunidades, mas de 'medidas práticas' que são apresentadas como alternativa a um discurso de igualdade de oportunidades e decorrentes de uma abordagem pragmática assente em suporte estatístico, destacando os resultados em exames dos diferentes grupos minoritários e a sua presença nos diferentes grupos etários. Este é um governo que domina a linguagem enquanto expressão de crenças, ficções e valores para que estas funcionem como suporte das instituições sociais e de rituais culturais de organização religiosa, familiar ou relacionamento social, político, educacional ou laboral. É um governo que recorre a "formas codificadas de falar e de escrever sobre e de representar o mundo" (Lefebvre, 1991: 78) e a "crenças internalizadas, imersas em práticas e em modos de relacionamento social em quadros institucionalizados e que funcionam como formas de poder político e económico" (p. 221) que, pela sua natureza social, "mudam e crescem, são transformados por dentro e adaptam-se a pressões e a influências de fora" (p. 222). Os seus discursos e crenças servem de suporte a quadros de justiça social que "regulam e ordenam práticas em lugares para um dado tempo" (p. 330).

Na continuidade do tipo de estratégia seguida desde o primeiro mandato, o governo cria instituições de coordenação, incentiva a formação de parcerias e mobiliza as Autarquias para a redução das desigualdades raciais, utilizando para isso instrumentos¹² específicos — Acordos dos Serviços Públicos¹³ — que cada Departamento de Estado (incluindo o Governo) e Autarquia têm de fazer cumprir. Os Acordos definem como a sua principal meta a 'observação e redução das desigualdades raciais, percepções discriminatórias nos serviços públicos, redução de desigualdades no emprego e a observação do progresso das várias comunidades étnicas nos serviços públicos (incluindo assim a educação). Em Educação, o objectivo principal do Acordo é a assistência na 'construção de uma sociedade competitiva e inclusiva' e o Secretário de Estado para a Educação garante o

seu cumprimento em articulação com a obrigação de assegurar os objectivos de eficiência financeira propostos. A aprendizagem é concebida em termos de 'excelência nos padrões de educação e níveis de competências'. Para isso, são definidos, em colaboração com outros Departamentos de Estado (nomeadamente Segurança Social, Desporto e Saúde) e para um período de três anos, objectivos e medidas concretas:

- garantir bons níveis de desenvolvimento infantil para 50% das crianças, redução das desigualdades em 20% das áreas com mais desvantagem;
- redução do número de crianças em agregados onde ninguém tem emprego;
- definição de níveis mínimos de desempenho nas disciplinas de Inglês, Matemática, Tecnologias de Comunicação e Informação e Ciência, para a maioria da população escolar (85% e 50% para os níveis máximos);
- redução dos níveis de absentismo às aulas;
- aumento dos níveis de participação em eventos desportivos;
- aumento dos níveis de certificação secundária e profissional;
- melhoramento das competências da população adulta;
- aumento dos níveis de participação no ensino superior.

Os objectivos definidos pelo governo central servem de orientação a cada Autarquia. Estas devem definir metas também específicas, de acordo com as desigualdades de desempenho manifestas na população escolar, entre grupos de alunos provenientes de agregados familiares das várias nacionalidades que compõem a população local. A acção governativa ocupa o terreno da acção e esta produz-se com o apoio extensivo da máquina de coordenação governativa que, antes de definir linhas de acção, mobilizou a produção de conhecimento sobre as áreas definidas para a sua actuação.

A aparência de infalibilidade da sua acção e da justeza das suas soluções tem o efeito de neutralizar a capacidade de reflectir sobre as consequências das soluções de *design* social apresentadas e sobre as suas contradições. A natureza das contradições torna visível, no entanto, o

requisito fundamental de analisar essas consequências. Por exemplo, se a atenção à acção discursiva governamental nos dá conta de um empenhamento governamental na oposição à tentação da invasão da esfera pública por qualquer tipo de fundamentalismo religioso, um olhar mais atento a certas medidas governamentais dá conta das contradições existentes a esse nível.

Preocupado com a necessidade de preservar a liberdade de expressão, o conhecimento científico e a independência das instituições políticas e sociais, Richard Dawkins (2006) recorre ao exemplo de uma escola-academia, o *Emmanuel College*, onde é ensinada a versão bíblica da Criação e negada a teoria da evolução das espécies, para demonstrar como a política de autonomia existente permite que sejam dadas aulas onde as Escrituras fornecem um relato literal da história geológica. Dawkins e o Bispo de Oxford enviaram uma carta ao Primeiro Ministro onde, juntamente com o Presidente da *Royal Society*, os secretários para a Biologia e para a Física da *Royal Society*, o *Astronomer Royal*, o Director do Museu de História Natural e David Attenborough manifestam a sua preocupação. A resposta do Primeiro-Ministro privilegiou o facto de a escola ter bons resultados nos exames e a inspecção ter produzido um bom relatório (2006: 335). Esta resposta motivou um dos movimentos mais dinâmicos de oposição a fundamentalismos religiosos¹⁴. Os acontecimentos na escola-academia *Emmanuel College* demonstram não só a intensidade da tensão existente nas relações entre religião e conhecimento científico, mas também as contradições das políticas, das estratégias de governo e de gestão e do conhecimento utilizado na acção governativa. Estas contradições são visíveis no desfasamento existente entre o controle apertado das respostas governamentais assentes na classificação dos vários grupos e a oferta de margens mínimas de autonomia para maximizar o impacto da liderança. Apesar de serem mínimas, estas margens de autonomia são atribuídas sem garantias de controlo público a fim de cumprir a promessa de dar conta dos efeitos decorrentes do impacto da produção de pobreza e desemprego no ensino/aprendizagem. É precisamente a vontade governamental de maximizar formas de liderança, cuja operacionalização tem uma visibilidade reduzida, que é contraditória, uma vez que um sistema orientado para a alta visibilidade dos resultados e para a vigilância minuciosa das tarefas de ensino/aprendizagem enfraquece sob o peso dos sucessos de curto prazo e das ameaças de longo-prazo.

Governar a educação, diversidade nacional e diversidade social

Conhecimento, gestão política e a versão contemporânea de diversidade social

O enquadramento das condições em que pessoas se movimentam entre as regiões de um mesmo país ou entre países (e, conseqüentemente, as condições do exercício do ensino/aprendizagem), numa abordagem assente em critérios que acentuam a diferença entre vários grupos sociais, através do uso das classificações, apresenta problemas fundamentais. Esta perspectiva neutraliza a possibilidade de compreender a problemática relativa às deslocações do emprego e à intensificação da concentração da produção industrial e de serviços, em regiões mundiais e nacionais específicas.

A continuidade estabelecida com dicotomias históricas insinua sérias dificuldades na concretização de um projecto educativo assente nas noções de cidadania sustentadas em critérios que não estão reduzidos ao estatuto relativo à nacionalidade. Esta continuidade existe em condições de diversidade, na composição da população escolar e laboral; na participação em actividades empresariais e outras; no acesso à saúde, à habitação e a outros serviços. No entanto, as possibilidades de existência de uma sociedade instigada por condições económicas, políticas, bélicas e ambientais que impõem ou incentivam a deslocação e a mobilidade são limitadas pela continuidade com dicotomias históricas. Esta continuidade, os seus efeitos sociais e a diversidade social existem para além das fronteiras das divisões tradicionais, que se definiram de acordo com critérios relativos a níveis educacionais, rendimento ou estatuto profissional e social, e constituem o cenário do processo de ensino/aprendizagem. Este consolida-se enquanto a partilha de características comuns relativas a critérios de nacionalidade, fé religiosa, representações de raça e de cor da pele se estabelecem entre grupos nacionais e transnacionais tradicionalmente divididos pelas diferenças de posição ou estatuto sociais, nível educacional ou capital cultural.

A configuração social emergente revela-se em programas de investigação capazes de explicar a continuidade com dicotomias históricas em condições de diversidade, as divisões sociais daí emergentes e as consequências para o processo de ensino/aprendizagem. Estas divisões não reproduzem divisões históricas simples. As divisões e tipos de segregação sociais emergentes sustentam aspectos e mecanismos característicos dessas divisões, mas não as reproduzem de forma linear. O sistema de e as relações

sociais, económicas e políticas enunciados nas instituições escolares actuais tornam-se visíveis nas abordagens que são fluentes em divisões históricas e que exigem a investigação das divisões e dos tipos de segregação sociais em emergência, a fim de permitir explicar o que constitui a continuidade com dicotomias históricas que existe actualmente em condições de diversidade.

Notas

- * A primeira versão deste artigo foi a matéria de referência da Conferência proferida no II Colóquio de Sociologia da Educação: Educação, Diversidade, Cidadanias, em 29 e 30 de Novembro de 2007, que decorreu na Universidade do Minho, em Braga.
- 1 Estes parcerias são constituídas a partir da associação de diversas entidades. Entre estas encontram-se os seguintes agrupamentos: indivíduos/universidades; fundações/dioceses; fundações/parques científicos; confederações medievais de profissões/empresas; indivíduos/autarquias; empresas/bancos/clubes de futebol ou universidades/editores.
- 2 Estas fundações podem ser evangelistas, cristãs, judaicas ou sem filiação religiosa explícita. Encontra-se nesta categoria a Fundação Jack Petchey com presença em Portugal.
- 3 Tecnologia e electrónica (Dixons), mediação e construção imobiliária e investimento em propriedade (Minerva), transporte, defesa e saúde (Amey), publicidade, recursos humanos, artigos de construção, linhas de costura (Coats), produtos ópticos incluindo o fornecimento da OTAN, forças especiais e forças policiais a nível mundial (SGI Ltd.), transportes marítimos (Seabourne Group), serviços financeiros (Insinger Townsley Stockbrokers), turismo, hotelaria (Forte), importação de automóveis, comércio de grandes espaços de consumo, novos serviços financeiros, emissão radiotónica religiosa em e envio de missionários para países africanos (como Angola e Moçambique) (IMGroup) e produção de vidro.
- 4 As deslocações de populações são produzidas também por catástrofes ambientais; por assimetrias mundiais na disponibilidade de água potável e alimentos; na taxa de esperança de vida; na educação e no PNB; por conflitos armados e perseguições políticas e religiosas.
- 5 Porque se trata de uma classificação que utiliza a cor, as palavras *black* e *white* têm aqui tradução directa: *branco* e *preto*. Esta decisão de tradução permite acentuar a confusão existente nas classificações entre cor, etnia e nacionalidade, mas também o carácter pouco claro da necessidade de recorrer à cor da pele como critério de classificação, bem como a carga histórica da classificação de pessoas de acordo com falsas hierarquias genéticas. Na língua portuguesa, a palavra *preto* tem uma carga linguística de tonalidade racista cuja consideração é imperativa conforme nos dá conta Machado (2001: 7-8) através de um relato pessoal. De acordo com N'ganga, não existe qualquer diferença entre as designações *preto*, *de cor*, ou *negro* porque todas elas promovem a supremacia da cor sobre a individualidade (p. 114-119). N'ganga também não se deixa impressionar pelo uso dos termos

- "minorias negras" ou "minorias étnicas de origem Africana" porque "o racismo não é contra as "minorias étnicas de origem Africana", mas contra o preto (p. 117).
- 6 País de nascimento (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, República da Irlanda, outro); grupo étnico (branco — britânico, irlandês, outro branco —, *mixed* — branco e caraíbo, branco e preto africano, branco e asiático, outro —, asiático ou asiático britânico — indiano, paquistanês, bangladeshi, outro — preto ou britânico preto — caraíbo, africano, outro — e chinês ou outro grupo étnico — chinês, outro) e religião (nenhuma, cristã, budista, hindu, judaica, muçulmana, sikh, outra).
 - 7 A classificação é feita de acordo com as seguintes categorias: incapacidades físicas, género, raça, idade, orientação sexual, contexto social, económico e educacional.
 - 8 Esta Ordem utiliza como referência o conceito de igualdade no seu documento sobre a política de igualdade de oportunidades na provisão de serviços e no acesso à formação, emprego e promoção, independentemente da *raça, etnia, género, orientação sexual, estado civil, idade, incapacidade, doença crónica, religião ou crenças*.
 - 9 O HO utiliza as dimensões étnica e sócio-económica e categorias que, no primeiro caso, são definidas de acordo com um conjunto de diferentes critérios relativos à cor de pele, classificações de raça, origem geográfica e nacionalidade (*white, mixed race, black, Asian e Chinese/other*). No segundo caso, essas categorias decorrem de um índice de diversidade que é construído a partir da classificação de grupos utilizada pelo serviço nacional de estatísticas e que inclui também uma multiplicidade de critérios (*managerial and professional, intermediate, small employer/lower supervisory, routine workers, student, not working e other*).
 - 10 Esta fragmentação tem reconhecimento no relatório preliminar de 2001 do projecto *Improving the Labour Market Achievements of Ethnic Minorities in British Society da Performance and Innovation Unit do Cabinet Office*. Mais especificamente, o relatório reconhece que "não existe a recolha a nível central de informação sobre a etnia dos professores" (p. 206).
 - 11 Existem 300 línguas faladas na área metropolitana, em representação de pessoas de 150 países que aí residem e das 14 fés religiosas aí praticadas. Existem na área metropolitana 3058 escolas (pré-escolar, primária, secundária, especial e privadas, unidades de apoio a crianças com necessidades específicas, *city technology colleges* e academias). Das escolas primárias, 503 são escolas com orientação religiosa, não incluindo as *faith schools* com origem mais recente. Destas escolas, 241 são orientadas pela *Church of England*, 241 são Católicas, 18 Judaicas, 2 Muçulmanas e uma Sikh.
 - 12 Outros instrumentos incluem um subsídio — *Ethnic Minority Achievement Grant* — para o ensino da língua inglesa e melhoramento dos resultados dos exames e o recrutamento de pelo menos 9% de professores provenientes de grupos minoritários, no total dos professores que entram para a profissão.
 - 13 Estes Acordos obrigam os Secretários de Estado a garantir o cumprimento de objectivos e as metas estabelecidas para o desempenho de cada departamento de estado.
 - 14 A sua dimensão e significado estão documentados em //richarddewkins.net.

Referências

- BLACK, Jeremy (1997). *Maps and Politics*. London: Reaktion Books Ltd.
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (2006). *Integration, Multiculturalism and the CRE*. Disponível em www.cre.gov.uk/diversity/integration/index.html. Acedido em 10/10/2006.
- COMMISSION FOR INTEGRATION AND COHESION – CIC (2005). *CRE Response*. Disponível em www.cre.gov.uk/downloads/commission_integrationandcohesion.doc. Acedido em 12/07/06.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2006). *The Five Year Strategy for Children and Learners: Maintaining the Excellent Progress*. Disponível em www.dfes.gov.uk/publications/5yearstrategyprogress/docs/5yearstrategy-maintexcell.pdf. Acedido em 12/03/06.
- DEPARTMENT OF EDUCATION FOR NORTHERN IRELAND (2001). *Equality Scheme for the Department of Education*. Disponível em www.deni.gov.uk/pdf_of_equality_scheme.pdf. Acedido em 21/05/06.
- DAWKINS, Richard (2006). *The God Delusion*. London: Bantam Press.
- HOME OFFICE (2005). *Improving Opportunity, Strengthening Society, White Paper*. London: Home Office. Disponível em www.homeoffice.gov.uk/documents/improving-opportunity-strat?view=Binary. Acedido em 12/02/2006.
- LEFEBVRE, Henri (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishing.
- LONDON EQUALITIES COMMISSION (2007). *State of Equality in London Final Report*. London: Greater London Authority. Disponível em www.london.gov.uk/mayor/equalities_commission/docs/state-of-equality-in-london1.pdf. Acedido em 03/06/07.
- MARQUES CARDOSO, Clementina (2005). O Público no privado e o privado no público em Portugal e em Inglaterra. In V. Poroni & T. Adrião (Orgs.), *O Público e o Privado na Educação: Interfaces entre Estado e Sociedade*. São Paulo, Brasil: Editora Xamã.
- MACHADO, Fernando Luís (2001). Contextos e percepções do racismo no quotidiano. *Sociologia*, nº. 36, pp. 53-80.
- N'GANGA, João Paulo (1995). *Preto no Branco, A Regra e a Excepção*. Porto: Afrontamento.
- OFFICE OF THE DEPUTY PRIME MINISTER (2006). *State of the English Cities, Vol. 1*. London: ODPM.
- PERFORMANCE AND INNOVATION UNIT (2001). *Ethnic Minorities and the Labour Market. Interim Analytical Report*. Disponível em <http://www.cabinetoffice.gov.uk/strategy/downloads/files/interim.pdf>. Acedido em 23/11/05.
- PHILLIPS, Trevor (2006). Talk now or reap the whirlwind, *Sunday Times*, 22 de Outubro. Disponível em www.timesonline.co.uk/tol/news/article608383.ece. Acedido em 01/11/2006.
- THE GUARDIAN (2006). *Race and Faith: A New Agenda*. Disponível em [//commentisfree.guardian.co.uk/now_generation_network/2006/11/why_we_need_a_new_discourse_on.html](http://commentisfree.guardian.co.uk/now_generation_network/2006/11/why_we_need_a_new_discourse_on.html). Acedido em 20/11/06.

GOVERNING EDUCATION, NATIONAL DIVERSITY AND GLOBALISED CITIZENSHIP IN THE GREAT-BRITAIN

Abstract

This is an introductory contribution to the issue of social diversity aimed at demonstrating the use of classifications as an instrument of social policy and the importance of classifications as a component of processes of governance and management of social diversity in the Great-Britain. The second part of the article highlights the problems of using classifications and their consequences and discusses the main characteristics of and the contradictions present in the debate relating to the problematic of managing social diversity.

Keywords

Categorisation; Knowledge; Education standards; Multiculturalism; Social policies

LE GOVERNEMENT DE L'ÉDUCATION, DIVERSITÉ NATIONALE ET LA
CITOYENNETÉ GLOBALISÉ DANS LA GRAN BRETAGNE

Résumé

Cette contribution est une introduction à la question de la diversité sociale pour démontrer l'utilisation des classifications comme instruments de politique sociale et l'importance des classifications comme composant des processus du gouvernement et de la gestion de la diversité sociale à la Gran Bretagne. La deuxième partie de l'article accentue les problèmes d'employer des classifications et leurs conséquences et discute les caractéristiques principales de et les contradictions au coeur de la discussion concernant le problématique de gestion de la diversité sociale.

Mots-clé

Categorisation; Connaissance; Normes; Multiculturalism; Politiques sociales

Recebido em Janeiro, 2007

Aceite para publicação em Maio, 2007

Estado-nação, educação e cidadanias em
transição

Almerindo Janela Afonso

Universidade do Minho, Portugal

Emílio Lucio-Villegas Ramos

Universidade de Sevilha, Espanha

Resumo

Começando por chamar a atenção para a pluralidade de processos históricos e sentidos que subjazem às ideias de nação e de Estado, os autores convocam algumas perspectivas que ajudam a esclarecer as suas diferenças conceptuais e a perceber a construção das suas eventuais convergências, frequentemente designadas pela expressão Estado-nação. Com o contributo da escola pública e dos processos de *violência simbólica* (e até, em muitos casos, do uso da violência física), a construção da cidadania ocorre inicialmente em função daquele binómio político e identitário, mas vai sendo alterada à medida em que se desenvolvem outros processos históricos, económicos e sociais, e de democratização política e cultural. Perante as mutações contemporâneas em curso e as suas implicações em termos educacionais, os autores propõem a designação de *cidadanias em transição* para mostrar a actual instabilidade do conceito de cidadania, agora marcado pela redefinição do papel do Estado e pela eventual desarticulação do binómio Estado-nação, bem como pelos processos de globalização e transnacionalização.

Palavras-chave

Estado-nação; Globalização; Educação; Redefinições de cidadania

Estado, Nação, Estado-nação: diferenças, vínculos e historicidades

O projecto da modernidade capitalista (enquanto projecto societal impulsionado pela esperança de desenvolvimento social e económico associada à revolução industrial e, simultaneamente, enquanto projecto político e cultural induzido pelas aspirações racionalistas do humanismo burguês das revoluções americana e francesa) foi, pelo menos no diz respeito ao espaço europeu, construído e consolidado, em grande medida, em torno de uma imagem supostamente unitária de Estado-nação. Por isso, embora reconhecendo a historicidade própria destes conceitos e a imensa diversidade teórico-conceptual e empírica que lhes subjaz, é sobretudo por referência ao contexto europeu que desenvolveremos alguns argumentos ao longo deste texto, procurando relacioná-los com a questão da cidadania e sua evolução e, posteriormente, de uma forma sucinta, com as questões da Educação e da globalização.

Estado e nação são conceitos e entidades diferentes que devem ser compreendidos na sua historicidade própria, antes que possamos descrevê-los nas suas articulações e imbricações. Não sendo consensuais os seus significados e atributos, também não o são os processos históricos que explicam a génese e desenvolvimento de cada um. Neste sentido, por exemplo, nem todas as nações aspiraram ou aspiram a constituir o seu próprio Estado, nem todos os Estados se constituíram na base de nações previamente existentes, podendo igualmente haver nações sob o mesmo Estado, quer em aberto confronto, quer mantendo tensões latentes para ampliar o seu reconhecimento, autonomia e independência, quer, ainda, coexistindo e mantendo especificidades históricas e convergências estratégicas. Podem ainda existir nações (no sentido de comunidades de pessoas que partilham a mesma identidade cultural e a mesma linguagem) repartidas e divididas, e possivelmente marginalizadas e oprimidas, entre diversos Estados, como é o caso dos Curdos; ou comunidades e povos com uma forte identidade, mas sem território definido e sem Estado, como é o caso dos ciganos. É também muito importante não esquecer todas as questões relacionadas com processos extremamente violentos e abomináveis de 'limpeza étnica', como os que aconteceram nos Balcãs ou no Ruanda, apenas para referir alguns dos que estão ainda muito presentes na memória colectiva.

Inscrevendo-se ainda na diversidade de situações aqui sucintamente enunciadas, podemos referir que há também evidência empírica relativamente ao facto de muitas nações serem originariamente "unidades fictícias" impostas pela força e "construídas pelo próprio poder estatal" e, neste sentido, "seria falso e facilmente refutável conceber o Estado nacional como produto de uma nação que o antecederesse" (cf. Hirsch, 2000; Hirsch, 2001: 60-61). Como refere Zygmunt Bauman, "Estado e nação necessitavam-se" e, neste sentido, "se o Estado foi o culminar do destino da nação, também foi uma condição necessária para que houvesse uma nação que reivindicasse um destino partilhado" (Bauman, 2005). Há, todavia, outros autores que preferem argumentar em sentido contrário, isto é, que acentuam a ideia de que os Estados emergem gradualmente na sequência da revolução capitalista "como fruto do esforço das nações" (Bresser-Pereira, 2007: 2).

Indo além do puramente económico, há também que ter em conta que, em determinados momentos, foram as forças de resistência aos pensamentos hegemónicos que permitiram avançar nos processos de construção de um outro tipo de Estado-nação. A história dos diferentes colonialismos, nomeadamente na África, também é particularmente importante para percebermos as relações entre nação (ou nações) e Estados (os coloniais e os pós-coloniais). Nos últimos anos, por exemplo, culminando uma longa luta de resistência não apenas contra um passado colonial mas também contra uma outra ocupação e tentativa de assimilação neocolonial, emergiu (e teve uma grande visibilidade social) um processo de independência com algumas características singulares. Perante uma encruzilhada de grandes dilemas políticos, culturais, económicos e sociais, onde estão igualmente presentes tensões actuais e desafios de futuro, assistimos ao que tem conduzido Timor-Leste "da nação ao Estado" (esta expressão corresponde ao subtítulo da obra recente de R. Centeno & R. Novais, 2006). Um outro caso diferente, mas sumamente conhecido, é o que diz respeito ao sucessivo adiamento da criação de um Estado palestino, apesar de ter sido construído o Estado judeu num espaço territorial historicamente partilhado. Entre os muitos e variados cenários que têm sido aventados para resolver o longo conflito entre palestinos e israelitas parece estar a ser retomado, pelo menos por alguns sectores intelectuais, aquele cenário que já anteriormente apontava como solução a criação de um Estado binacional Palestina-Israel. Esta ideia terá

surgido inicialmente "durante a década de 1920 no seio de um grupo de intelectuais sionistas de esquerda" que achavam que era "essencial fundar uma nação e não necessariamente um Estado judaico independente, e sobretudo não à custa dos habitantes de origem" (cf. Farsakh, 2007: 7).

Aliás, neste debate sobre o Estado-nação, é também interessante sublinhar o facto de as concepções de nação e de nacionalismo serem muitas vezes independentes. No caso dos Estados Unidos da América, por exemplo, apesar de não haver uma nação pré-existente, "o nacionalismo americano conduziu à criação de um Estado" (Oommen, 1994: 13). Ou seja, dentro de uma imensa variedade de situações históricas concretas, encontramos muitos movimentos nacionais e nacionalismos sem um Estado pré-existente.

Seja como for, como refere Habermas, actualmente todos nós vivemos em sociedades nacionais que devem à unidade organizacional do Estado a sua própria identidade. Mas, como refere este mesmo autor, "foi somente a partir do final do século XVIII que os dois componentes, o Estado moderno e a nação moderna, se fundiram para formar o Estado-nação" (Habermas, 1995: 88).

Todas as situações atrás sinalizadas, entre muitas outras que poderiam ter sido convocadas, mostram sucintamente o que queremos salientar: Estado e nação são realidades diferentes, por vezes com precedências, sequências, percursos e protagonismos muito distintos, podendo ou não tecer vínculos profundos e de longa duração, mas sempre com historicidades próprias.

Estado-nação, educação pública e cidadania

Nos últimos dois séculos, a escola pública tem dado um contributo fundamental para a construção do projecto de Estado-nação e para a reprodução da identidade nacional. Dito de outro modo, a centralidade da escola decorreu, até agora e em grande medida, da sua contribuição para a socialização (ou mesmo fusão) de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava poderem ser reconstituídas em torno de um projecto político e cultural comum, genericamente designado de *nação* ou *identidade nacional*. A intervenção do Estado teve assim um papel importante e decisivo na génese e desenvolvimento da escola pública de massas, e esta, como

instância de *violência simbólica*, não deixou de ter também reflexos importantes na própria consolidação do Estado. Pode mesmo dizer-se que a construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projecto que pretendeu sobrepôr-se (e substituir-se) às múltiplas subjectividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias. Como refere Boaventura S. Santos a este propósito,

os Estados-nação têm tradicionalmente desempenhado um papel algo ambíguo. Enquanto, externamente, têm sido os arautos da diversidade cultural, da autenticidade da cultura nacional, internamente, têm promovido a homogeneização e a uniformidade, esmagando a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional, através do poder da polícia, do direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social, e na maior parte das vezes por todos eles em conjunto (Santos, 2001: 26).

Entre muitos outros contributos diferenciados, foi também a escola pública a impulsionar a construção do cidadão enquanto indivíduo tutelado e predominantemente vinculado a certos interesses, valores e ideologias. Quando isto aconteceu, tratou-se de uma concepção muito ténue de cidadania, que designaremos de *cidadania restrita à lógica do Estado-nação*, a qual, em determinadas situações e condições sócio-políticas, se caracterizou mesmo como uma cidadania não democrática ou autoritária, na medida em que os direitos legalmente reconhecidos e respeitados foram, por vezes, muito escassos e constringidos. Todavia, o projecto iluminista de modernidade foi muito mais complexo do que isto e abriu as portas para muitos outros desenvolvimentos políticos, económicos e culturais.

Neste sentido, há certamente também que reconhecer e valorizar o papel activo das pessoas e dos grupos na conformação dos Estados-nação ao longo do tempo (cf. Hattersley, 2006). Há, por isso, outras perspectivas e processos sociais de construção da cidadania. A cidadania é também (e sobretudo) uma conquista das classes populares e não uma mera concessão do Estado. Portanto, são as lutas sociais que se produzem ao longo da História, e que têm uma expressão mais forte entre os séculos XIX e XX, as que conduzem a uma concepção de *cidadania ampliada*, significando agora não apenas direitos cívicos e políticos mas também direitos sociais dos trabalhadores e trabalhadoras, das mulheres e das pessoas que chegam a

determinados Estados-nação provenientes de outros Estados-nação, ou seja, de outras culturas e formas de vida. É importante, repetimos, não perder de vista este aspecto, porque a construção da cidadania ou o processo de chegar a ser cidadão e cidadã é também um processo épico e histórico que tem a ver com a vitória frente ao poder instituído e que, seguramente, tem a ver com a educação e com a capacidade de ter voz e usar a palavra, e de agir de acordo com ela.

Por outro lado, há que considerar que os projectos derivados da modernidade podem ser considerados também projectos culturais. Isto pressupõe a valorização de propostas de educação e formação de cidadãos e cidadãs e o desenvolvimento de uma cultura nacional. Trata-se de projectos de autonomia pessoal e colectiva em que a educação e a cultura são consideradas como a autêntica riqueza de uma nação. Neste sentido, como refere a estudiosa da alfabetização Jenny Cook-Gumperz (1988), a criação da escola de massas é simultaneamente uma conquista e uma concessão. Apreensivos com o poder incontrolável que supunha a alfabetização das pessoas, as classes dirigentes consentem na criação de uma escola de massas que controle os processos de alfabetização e que, portanto, controle os processos de construção e difusão do conhecimento, de forma desigual e em função das supostas necessidades dos diferentes grupos e classes sociais (cf. Cook-Gumperz, 1988). Como acrescenta esta mesma autora, o controlo da alfabetização por meio da escola é fundamental porque a alfabetização transmite, de alguma forma, quais são os conhecimentos que podemos e devemos considerar válidos, e quais é que devem ser descartados. Crowther (2006), falando de educação popular e dos movimentos sociais, diferencia entre *conhecimento útil* e *conhecimento realmente útil*. A educação e a alfabetização numa perspectiva libertadora, que constitua um avanço substantivo na condição de cidadão e de cidadã, ajuda a construir o segundo tipo de conhecimento e a destruir a falácia do primeiro.

Num contexto histórico muito diferente do anterior, em que, entre muitos outros factores, a crise da escola, o insucesso, o desemprego estrutural e as desarticulações entre os processos de educação e formação põem em causa as oportunidades das novas gerações, continuamos a confrontar-nos com percursos e biografias que nos interrogam de uma forma

particular. Como acentuam Fragoso & Lucio-Villegas (2003), quando a estrutura económica de uma sociedade já não responde às necessidades e expectativas dos indivíduos isto cria uma fractura importante nos processos formativos e uma quebra importante na noção de cidadania. Remetendo para as semelhanças com o trabalho já clássico de Paul Willis (1988), estudos recentes destes últimos autores mostram que continua a haver jovens que abandonam conscientemente a escola para se dedicarem ao trabalho e que, deste modo, entram muitas vezes no que se pode designar de círculo perverso quando se deparam com dificuldades para aceder à condição de cidadãos e cidadãs (cf. Lucio-Villegas & Fragoso, 2003).

Cidadania, capitalismo e Estado-providência

É também o reconhecimento formal da cidadania moderna (ainda em sentido bastante restrito) que permite que os homens (trabalhadores) nas sociedades capitalistas possam ser tratados juridicamente como iguais e livres — o que, aliás, sendo uma condição inicial e necessária para o estabelecimento (e legitimação) de relações mercantis e de exploração, não se destina, obviamente, a resolver as reais e persistentes desigualdades sociais, económicas e culturais. Por isso, a noção de cidadania deve também ser discutida tendo em conta a natureza de classe do Estado e o papel que este tem vindo a desempenhar, nomeadamente nas sociedades capitalistas. Mais precisamente, a cidadania moderna, que se desenvolve igualmente ao longo dos séculos XVIII e XIX, está fortemente associada ao poder do Estado, na medida em que é este que a reconhece e garante. No seu sentido mais restrito, a cidadania pressupõe o reconhecimento de uma relação jurídica de pertença a uma determinada comunidade política e, como consequência, o acesso a alguns direitos elementares directamente decorrentes da posse legal de uma nacionalidade tutelada por um determinado Estado. Neste sentido, se recuarmos um pouco no tempo, verificamos que esse reconhecimento político foi, e ainda continua a ser muitas vezes, um acto arbitrário e extremamente selectivo. Começando por fazer-se tendo sobretudo em consideração características pessoais ou grupais, e factores económicos e culturais (como, por exemplo, os níveis de alfabetização, a propriedade, a raça ou o sexo), o reconhecimento da cidadania, apesar de ter vindo a incorporar critérios cada vez mais abrangentes, tem sido historicamente um processo baseado na inclusão de alguns e na exclusão de muitos.

As próprias teorias da cidadania reflectem alguns desses enviesamentos decorrentes dos valores dominantes em cada momento histórico. Como refere Carlos A. Torres, "as teorias sobre a cidadania foram avançadas por homens brancos heterossexuais que identificavam uma cidadania homogénea através de um processo de exclusão sistemática, em vez de inclusão, na política". Neste sentido, as mulheres, os membros da classe operária e os membros de grupos étnicos e raciais específicos, "e os indivíduos desprovidos de certos atributos e competências [...] estavam, em princípio, excluídos da definição de cidadãos em inúmeras sociedades" (Torres, 2001: 18). No entanto, mesmo entre os indivíduos e grupos sociais que acabam por ser 'incluídos' como resultado da atribuição da cidadania jurídica ou formal, continuam a subsistir desigualdades profundas e diversas que não nos podem fazer esquecer que "a noção de cidadania surge na alvorada do capitalismo em estreita relação com práticas político-ideológicas cuja reiteração adquire importância crucial para a dominação burguesa" (Almeida, 1998: 24).

Neste sentido, o facto de a atribuição da cidadania tender a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, não significa que essa igualdade formal não tenha servido (e ainda continue a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de género), revelando assim que a cidadania foi inicialmente um atributo político e cultural que pouco ou nada teve a ver com uma democracia substantiva e comprometida com a transformação social.

Todavia, como construção histórica, a cidadania tem muitas outras dimensões. Se, por um lado, o conteúdo ambivalente e contraditório da problemática da cidadania reflecte a existência de um terreno de disputa onde se confrontam processos sociais, políticos, económicos e culturais de restrição e exclusão com processos de inclusão, de negociação, de redistribuição e de reconhecimento (para um confronto entre estes dois últimos, ver Nancy Fraser, 1995), por outro lado, enquanto construção democrática de novos direitos, a cidadania pode ser entendida também como uma categoria dinâmica, fortemente permeável às lutas sociais, económicas e políticas. Dito de outro modo, só através do aprofundamento da democracia, nos mais diversos domínios e espaços (públicos e privados) da vida em sociedade, podemos ampliar o próprio conceito de cidadania.

Neste último sentido, e pensando, por exemplo, na função das políticas sociais no contexto das sociedades capitalistas democráticas (considerando nomeadamente o caso de algumas experiências bem sucedidas de Estado-providência) pode dizer-se que estas revelam muitas das diferentes e contraditórias facetas dos processos de construção e ampliação dos direitos (e do próprio conceito) de cidadania. Assim, se, por um lado, as políticas sociais podem ser interpretadas como instrumentos de controlo social e formas de legitimação da acção do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, económicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas. As políticas sociais (e a consequente expansão de direitos de cidadania) foram, neste sentido, um dos pilares do Estado-providência, que se caracterizou, sobretudo em alguns dos países capitalistas avançados e num contexto histórico particular, pela capacidade de gerir as contradições e tensões resultantes das exigências da legitimação democrática e da acumulação capitalista (cf., entre outros, O'Connor, 1977; Offe, 1984; Dale, 1989).

Para além das *saídas* que o sistema tenta encontrar para gerir a crise deste modelo, em particular, e a continuidade do próprio capitalismo, em geral, estão em curso experiências e movimentos sociais alternativos que poderão iniciar rupturas profundas e outras possibilidades (*anti-sistémicas*). Há, aliás, exemplos concretos que não nos deixam esquecer os avanços da democracia participativa. Se o caso de Porto Alegre (Brasil) é paradigmático, e tem servido e serve de modelo a outras propostas, é porque existe o sonho e o desejo de participar nas decisões da vida quotidiana e de que "um outro mundo é possível", como mostram o orçamento participativo e o próprio Fórum Social Mundial. A conquista e recuperação dos direitos dos cidadãos e cidadãs continuam a estar intrinsecamente ligadas ao aprofundamento da democracia participativa.

Globalização e reconfigurações da cidadania para além do Estado-nação

Como temos vindo a referir, estão em curso processos sociais, culturais, económicos e políticos que se têm traduzido na reconfiguração e resignificação do(s) conceito(s) da cidadania. Estes processos, com implicações importantes no campo da educação, não são alheios às questões mais amplas da globalização e da integração em instâncias transnacionais como a União Europeia, nem podem deixar de ser relacionados, entre muitos outros aspectos, com a chamada crise do modelo de Estado-nação (fordista) e as suas mutações posteriores.

As alterações no Estado têm hoje uma expressão mais complexa no que diz respeito, por exemplo, às funções de regulação, integração, coesão e controlo social. Tendo sido funções gradualmente indispensáveis ao (e dependentes do) funcionamento, expansão e consolidação do sistema económico capitalista, têm actualmente contornos completamente novos dado o facto de, por exemplo, muitos Estados estarem integrados em redes mais amplas nas quais assumem de forma crescente e diversa o papel de articulação e de mediação, quer a nível subnacional quer a nível supranacional. Para além disto, em contexto de globalização e de crescente internacionalização do capitalismo, são os próprios Estados nacionais que estão em competição, e este facto, por si só, tem implicações amplas porque, "na medida em que avança a globalização, a luta pelo 'posicionamento' capitalista converte-se [...] num objectivo político prioritário, para o qual parece não haver alternativas" (cf. Hirsch, 2001: 21).

Existem muitas e amplamente divergentes perspectivas em confronto sobre o fenómeno da globalização, podendo mesmo falar-se, de forma mais rigorosa, de globalizações (cf. Santos, 2001). Algumas destas perspectivas, que sustentam e aprofundam um contínuo e interessante debate em torno das raízes históricas da globalização/mundialização e da sua evolução, bem como das suas dimensões sociológicas, ideológicas, económicas, políticas e culturais, tem particular interesse para a compreensão das reconfigurações da cidadania (ou das cidadanias em transição).

O que ocorre na fase actual de globalização e transnacionalização do capitalismo mostra que estamos perante a emergência de novos factores e

processos (económicos, políticos e culturais) que trazem consigo as incertezas em relação aos direitos sociais conseguidos na esfera nacional, deixando também em aberto outras possibilidades para uma nova geração de políticas e direitos que possam actualizar as conquistas da cidadania democrática, agora na esfera de outras instâncias e contextos que transcendem o próprio Estado-nação, embora podendo e devendo articular-se com este. Neste sentido, se, por um lado, "o conjunto dos processos e interconexões regionais e globais em curso gera restrições crescentes à cidadania democrática de base territorial soberana" também, por outro lado, "abre possibilidades efectivas de ampliação de uma cidadania democrática de base cosmopolita" (Gómez, 2000: 14). Estas possibilidades, no entanto, só agora começam a ser equacionadas, sendo por isso necessário estar atento a todos os debates em torno de desenvolvimentos possíveis e a todas as experiências sociais e políticas que surjam como alternativas credíveis nesta fase de transição.

Porém, falar de crise do Estado-nação não nos deve levar a pensar nem na morte anunciada do Estado como organização política nem, muito menos, no anacronismo da ideia de nação, mas antes, numa forma de enunciar a existência de novos factores subnacionais, globais e transnacionais que condicionam os campos da autonomia relativa dos Estados e que, entre muitas outras expressões concretas, podem traduzir-se em tensões e desconexões, mais ou menos evidentes, entre, por um lado, as identidades culturais, linguísticas, étnicas, religiosas e raciais e, por outro, as soberanias territoriais. Neste sentido, como chama a atenção Arjun Appadurai (1997: 37-38),

o território como base para a lealdade e o sentimento nacional está cada vez mais divorciado do território como lugar da soberania e controlo estatal da sociedade civil. Os problemas de jurisdição e lealdade estão cada vez mais desvinculados. Isto não é um bom presságio sobre o futuro do Estado-nação na sua forma clássica, na qual os dois são imaginados como coexistentes e sustentando-se mutuamente.

Não obstante isto, continuarão a persistir as contradições entre o local e global, entre tendências centrífugas (e eventualmente totalizadoras das consciências e das condutas) e as reacções localistas de busca e afirmação das identidades e da sua defesa frente às tentativas de imposição de um modelo unificador e despersonalizador das pessoas e das comunidades. De

qualquer modo, como lembra R. Robertson, talvez seja pouco rigoroso separar a questão do nacionalismo e da identidade nacional da questão da globalização:

[...] a globalização, quando vista da perspectiva da glocalização, é um processo autolimitativo, precisamente porque envolve uma adaptação sempre crescente às circunstâncias particularistas. Paradoxalmente, quanto mais a globalização (no sentido homogeneizante convencional) avança, mais 'focalizada' se torna (Robertson, 2006: 117).

A todos estes aspectos contraditórios, instáveis e plurais, podemos acrescentar ainda o facto de se verificar ao mesmo tempo uma crescente desconexão (*decoupling*) entre direitos e identidade, dois componentes principais da cidadania (cf. Soysal, 1999). Mais concretamente, o espaço nacional parece estar a deixar de ser o lugar dos direitos e deveres individuais. Os direitos (embora nem sempre equacionados na sua complexidade ou raramente discutidos na sua concepção predominantemente ocidentalizada), passaram a ser frequentemente referenciados aos chamados *direitos humanos universais* e, deste modo, passaram a ser mais abstractos e legitimados ao nível internacional e transnacional. No entanto, paradoxalmente, enquanto a fonte de legitimidade dos direitos tende a mudar para níveis acima ou para além do Estado nacional, as identidades permanecem particularistas e localmente definidas e organizadas. Aliás, a problemática dos direitos humanos é apaixonante, sobretudo numa época de permanente confronto global multicultural onde ocorrem muitas confusões relativas aos seus sentidos e às suas concretizações em realidades sociais muito distintas. Sem cair no relativismo de algumas narrativas pós-modernas, poderemos e deveremos considerar criticamente a não universalidade dos direitos como um facto importante a ter em conta e que nos pode ajudar a equacionar as incompletudes inerentes às diferentes culturas e experiências históricas (cf., a este propósito, Santos, 1997).

Entretanto, e apesar de já começarmos a ouvir falar da possibilidade de uma "democracia cosmopolita internacional" e de um novo "direito democrático cosmopolita" (cf. Held, 1997), os mecanismos de regulação supranacional ainda são pouco permeáveis a uma agenda política democrática que signifique assumir a questão da cidadania em bases mais amplas do que aquelas que correspondem tradicionalmente aos espaços e

responsabilidades dos diferentes Estados-nação. Tendo em conta a situação que nos é mais próxima, isto significa, por exemplo, que "ainda há muito caminho a percorrer para se chegar a um projecto de cidadania europeia, já não falando de uma cidadania mais universal na era da mundialização" (Puhle, 2000: 32-33).

No que diz respeito à União Europeia, a posição de alguns autores vai precisamente no sentido de procurar pensar as possibilidades que se abrem neste novo espaço político, dado que "o Estado-nação já não pode mais fornecer a base apropriada para a manutenção da cidadania democrática no futuro que se anuncia" (Habermas, 1995: 87). A este propósito, em texto mais recente, Jürgen Habermas defende uma posição eurofederalista tendo em vista aumentar a capacidade de acção política da União Europeia e a sua base de legitimação democrática. Assim, por exemplo, as políticas sociais redistributivas e de solidariedade, que se têm circunscrito sobretudo ao âmbito do Estado-nação, deveriam agora apoiar-se numa base mais ampla para abarcar todos os cidadãos europeus, e isso só parece ser possível se se desenvolver uma cultura política partilhada e se se resolver, entre muitos outros, o problema do défice democrático derivado do facto de a União Europeia estar "submetida a uma regulação política muito débil a cargo de autoridades legitimadas indirectamente". Neste sentido, ainda segundo este autor, as perspectivas em relação às políticas sociais não são optimistas mas poderão ser alteradas se a União Europeia evoluir para uma federação porque esta teria maior força política para decidir medidas correctivas dos mercados e estabelecer mecanismos de regulação redistributivos. A partir dessa evolução política seria também possível abrir novas perspectivas em relação a uma "cidadania mundial" (cf. Habermas, 1999). Esta é certamente uma proposta polémica e muito discutida em certos círculos intelectuais e políticos, mas há outras perspectivas sobre a questão do aprofundamento da cidadania no contexto europeu que não implicam necessariamente a constituição de uma federação. No entanto, como o objectivo deste texto é mais circunscrito, não as vamos considerar neste momento.

Se nos situarmos para além do próprio contexto europeu, como chama a atenção Virginia Vargas (2001), existem hoje movimentos sociais de tendências transnacionais que são extremamente heterogéneos e contraditórios, e a partir dos quais poderá resultar uma "sociedade civil

global". Esta, porém, do mesmo modo que as sociedades civis nacionais, não será uma sociedade homogênea porque conterà tendências autoritárias, racistas, sexistas, antidemocráticas, assim como conterà também tendências democratizadoras. Neste sentido, acrescenta esta mesma autora, interessa sobretudo dar ênfase à acção daqueles movimentos democráticos cujas dinâmicas representem um terreno de disputa, não somente frente às lógicas excludentes dos espaços globais oficiais mas também frente aos traços excludentes e autoritários da sociedade civil global em formação:

Obviamente, as cidadanias globais e a formação das sociedades civis globais não estão desligadas das dinâmicas de poder e dos hegemonismos existentes no interior dos países e entre os países a nível global. [...] As formas que pode assumir a cidadania global relacionam-se quer com as formas como os homens, mulheres e colectividades se inserem nos espaços globais, quer com as formas através das quais as exclusões e subordinações nacionais se expressam e visibilizam no espaço global. Os efeitos ambivalentes da globalização, que ao mesmo tempo excluem e integram, também modificam, potenciam ou renovam estas dinâmicas de exclusão/inclusão.

Novos desafios às políticas de educação

Uma vez que os processos de globalização e transnacionalização do capitalismo têm várias dimensões, expressões e conseqüências, parece evidente que estas terão também de ser consideradas quando se equacionam os desafios actuais relativos ao campo da educação e das políticas educativas.

No período posterior à II Guerra Mundial, em que, sobretudo nos países capitalistas democráticos, se consolidou o chamado modelo político de Estado-providência — modelo este que não teria sido possível se não se vivesse num período histórico em que os Estados detinham ainda uma ampla autonomia relativa na configuração das suas políticas —, a educação escolar pública (sobretudo a correspondente à escolarização básica) pôde, em muitos casos, ser reivindicada no espaço nacional como um direito universal (cf., por exemplo, Afonso, 1999). Neste sentido, a sua contribuição não apenas repercutiu positivamente na consolidação da cidadania democrática, tendendo a facilitar o acesso ao mercado de trabalho, a mobilidade social ascendente e o usufruto de bens materiais e simbólicos, como, igualmente, permitiu ampliar as bases de legitimação política e a coesão social.

Nas últimas décadas, porém, numa fase de transnacionalização do capitalismo e de redefinição do papel do Estado, as prioridades têm vindo a ser redireccionadas para a *acumulação* e para a promoção da competitividade económica entre os próprios Estados (cf. Antunes, 2001; Afonso, 2001). Estas prioridades, segundo diferentes autores, passaram também a ser pensadas criticamente pelas suas repercussões não apenas nas formas, garantias e processos de trabalho (agora em mutação acelerada relativamente àqueles que foram consolidados ao longo da modernidade industrial), mas também nas formas como, doravante, tendem a ser equacionados e garantidos os direitos dos trabalhadores (e dos cidadãos em geral) no contexto do "Estado nacional de competição" (Hirsch, 2001).

Neste novo contexto, as reformas educativas e a reestruturação dos sistemas educativos voltam a ser pensadas à luz de mudanças mais globais no sistema capitalista, não sendo, por isso, de estranhar o retorno à ideologia do *capital humano* ou, num sentido mais genérico, à apologia de uma reconexão mais forte entre o mandato das políticas educativas e as supostas necessidades dos sistemas produtivos e da competitividade económica, dirigidas agora para mercados e espaços económicos que transcendem cada vez mais o âmbito (e a capacidade de regulação) dos Estados nacionais.

Mas a questão da cidadania democrática (junto com a coesão social) também reemerge contraditoriamente neste novo contexto, sobretudo quando se pretende que ela seja um antídoto para a crescente vulnerabilização neoliberal dos direitos que, entre outros aspectos, é traduzida pelo aumento das desigualdades e da exclusão social. Certamente que é também em relação a estas aspectos que devemos questionar-nos sobre o lugar e o papel da escola (cf., a este propósito, por exemplo, Afonso & Antunes, 2001).

Numa época em que o predomínio do *pensamento único* começa a ser fortemente questionado e confrontado, a expressão de muitos movimentos sociais a nível global ganha uma nova dimensão democrática porque as velhas questões das desigualdades de classe, de género, de raça, de etnia (que, entretanto, se acentuaram) continuam por resolver, juntando-se agora aos problemas cada vez mais globais do meio ambiente, do multiculturalismo, da paz, da segurança, dos direitos humanos — em ambos os casos apontando para agendas capazes de remobilizar novas lutas sociais pela (re)configuração da(s) cidadania(s) numa *sociedade de risco* (sobre este último conceito, ver Ulrich Beck, 1998).

É neste contexto que nos parece também ser urgente assumir a escola como lugar de confronto de hegemonias. Na linha de Gramsci, vários autores como H. Giroux (1990) e Williams (2004) chamam a atenção para os espaços onde se confrontam aspectos decisivos das nossas vidas quotidianas. Aliás, para Giroux, o essencial é considerar a escola como um espaço público de democracia e de cidadania, sendo que estas não somente se ensinam como também devem praticar-se. Por outro lado, para Williams, se a escola é construtora de significados, a partir dos quais compreendemos a sociedade e damos sentido ao mundo, então é necessário mudar a estruturação da escola e os significados que ela produz. Assim, muitas das experiências e concepções modernas de democracia participativa e de educação para a cidadania continuam a fazer sentido. Como assinala Williams, "se o homem e a mulher são essencialmente seres que aprendem, criam e comunicam, a única organização social adequada à sua natureza é a democracia participativa" (Williams, 2004: 194). Neste sentido, o modelo educativo coerentemente ético parece ser aquele que conduz à autonomia, na linha da educação libertadora de Paulo Freire. De alguma forma, trata-se de resgatar modelos anteriores que voltem a colocar no centro o desenvolvimento e a emancipação das pessoas e das comunidades. Ou seja, devemos olhar para trás para ver o futuro. E é também aqui que ganha sentido o papel e o lugar da educação e da alfabetização no século XXI. O paradigma dominante é cumulativo, aquele que Freire (1985) designava de "bancário". Trata-se de um modelo que, na linha da actual proposta de *aprendizagem ao longo da vida*, visa acumular conhecimento (e não saberes) — conhecimentos que são claramente instrumentais, funcionais e adaptativos porque supostamente direccionados para aumentar a *empregabilidade*. Neste sentido, algumas perspectivas dominantes, como refere Licínio Lima,

parecem ignorar que, em última instância, não há vida sem aprendizagem, incorrendo no risco de denegar a substantividade da vida ao longo da aprendizagem e de abandonar os objectivos da transformação da vida, individual e colectiva, em todas as suas dimensões (2007: 19).

No entanto, é preciso não esquecer que somos seres sociais e que não existe processo educativo que não seja social. Hoje, mais do que nunca, há que recordar as palavras de Bogdan Suchodolski quando escreve que

a educação deve assumir uma função muito mais difícil mas muito mais justa: deve promover a convicção de que a vida pessoal só adquire valor e plenitude na medida em que o homem e a mulher participarem na edificação de uma autêntica vida social, e esta, por sua vez, só prospera e se fortalece quando consegue penetrar nas motivações mais profundas da acção individual (1975: 51).

Por outro lado, numa dimensão mais ampla, também é necessário criar outros pólos democráticos a nível nacional e global, e isso só será possível se os processos de "múltiplas democratizações" (Vargas, 2001) se converterem em parte fundamental das agendas dos movimentos sociais e, acrescentaríamos nós, em eixos estruturantes das políticas educativas. Na sequência dos acontecimentos de 11 de Setembro de 2001, as análises mais lúcidas têm vindo a lembrar que muitos dos problemas que alimentam os ressentimentos e as hostilidades entre povos e culturas derivam da "opressão das identidades" e de muitas outras graves desigualdades sociais, económicas e educacionais que ocorrem em muitas regiões do mundo.

Inscritas no âmbito das novas formas de regulação (a que neste texto não dedicámos espaço), as políticas educativas (ocidentais e ocidentalizantes) têm também a sua cota parte de responsabilidade, sobretudo quando favorecem os processos de acumulação e de controlo, o domínio das exigências cientificistas ou técnico-instrumentais e a despolitização da educação, a competição meritocrática baseada numa mera igualdade formal de oportunidades, a obsessão avaliativa pretensamente neutra e homogeneizante, a emulação individualista e a selectividade darwinista e discriminatória, esquecendo outros valores, conhecimentos, experiências, culturas e visões do mundo que é urgente e necessário aprender a convocar e a confrontar criticamente para que seja possível aprofundar e ampliar a democracia e perceber melhor as cidadanias em transição.

Sem essa consciência, a democracia que temos continuará a adaptar-se facilmente às mudanças contemporâneas, mesmo que para isso se esvazie de conteúdo para melhor se articular com o capitalismo e com as novas formas de regulação nacional e transnacional. As cidadanias em transição incluem concepções, percursos e projectos muito ambivalentes e contraditórios, tanto regulatórios como emancipatórios. Não se trata apenas de repensar o Estado, a nação ou as identidades em contexto de

globalização. Novos e velhos dilemas e problemas coexistem. O retorno gradual às políticas sectoriais e particularistas de inclusão e de gestão das diversidades; a defesa de um mínimo de cidadania como condição de ordem social; a cidadania cognitiva e a criação e concepção de novos direitos ou a ampliação (paradoxal) de outros; e a extinção, retracção, privatização e partilha de direitos já existentes, entre muitas outras dimensões, constroem (novas) agendas económicas, políticas, culturais, éticas e educacionais. Neste sentido, pode perguntar-se para que lugar transitarão as cidadanias (enquanto cidadanias em transição) se forem concretizadas políticas educativas que pretendam vir a educar-nos, não apenas para a partilha do direitos já adquiridos mas também, e sobretudo, para a aceitação de uma (supostamente inevitável) futura redução de direitos?

Referências

- AFONSO, Almerindo J. (1999). *Educação Básica. Democracia e Cidadania: Dilemas e Perspectivas*. Porto: Afrontamento.
- AFONSO, Almerindo J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 36, pp. 33-46.
- 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*, nºs 21-22, pp. 5-31.
- ALMEIDA, Lúcio Flávio (1998). Estado, nação, transnacionalização: reflexões em torno do Manifesto do Partido Comunista. *Lutas Sociais*, nº 4, pp. 19-26.
- ANDERSON, Benedict (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el Origen y la Difusión del Nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ANTUNES, Fátima (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In S. R. Stoer; L. Cordeiro & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à 'Educação' da Crise*. Porto: Afrontamento, pp. 163-208.
- APPADURAI, Arjun (1997). Soberania sem territorialidade: notas para uma geografia pós-nacional. *Novos Estudos Cebrap*, nº 49, pp. 33-46.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Identidade*. Madrid: Losada.
- BECK, Ulrich (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una Nueva Modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BRESSER-PEREIRA, L. Carlos (2007). Globalização o Estado-nação [em linha], [consultado em 30. Mar. 2007, disponível em <http://www.bresserpereira.com.br>].
- GENTENO, Rui & NOVAIS, Rui (orgs.) (2006). *Tinor Leste – da Nação ao Estado*. Porto: Afrontamento.
- COOK-GUMPERZ, Jenny, org., (1988). *La Construcción Social de la Alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- CROWTHER, Jim (2006). Social Movements, praxis and the profane side of lifelong learning. In J. Crowther & P. Sutherland (eds.), *Lifelong Learning. Concept and Contexts*. Londres: Routledge, pp. 171-180.
- DALE, Roger (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- FARSAKH, Leila (2007). Chegou a hora de um Estado binacional. *Le Monde Diplomatique*, nº 5, II Série, Março, p. 7.
- FRAGOSO, António & LUCIO-VILLEGAS, Emilio (2003). Local development and social change: some reflections on an ongoing research. In AA.VV., *Wider Benefits of Learning*. Lisboa: Edições Lusófonas, pp. 197-201.
- FRASER, Nancy (1995). From redistribution to recognition? Dilemas of justice in a 'post-socialist' age. *New Left Review*, nº 212, pp. 68-93.
- FREIRE, Paulo (1985). *Pedagogia del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, Henry (1990). *Los Profesores como Intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ, José María (2000). *Política e Democracia em Tempos de Globalização*. Petrópolis: Vozes.
- HABERMAS, Jürgen (1995). O Estado-nação europeu frente aos desafios da globalização. *Novos Estudos Cebrap*, nº 43, pp. 87-101.
- HABERMAS, Jürgen (1999). The european Nation-State and the pressures of globalization. *New Left Review*, nº 235, pp. 46-59.
- HATTERSLEY, Roy (2006). *The Edwardians*. Londres: Abacus.
- HOBSBAWM, Eric (2000). *Entrevista sobre el Siglo XXI. Al Cuidado de Antonio Polito*. Barcelona: Crítica.
- HELD, David (1997). *La Democracia y el Orden Global*. Barcelona: Paidós.
- HIRSCH, Joachim (2000). Estado nacional, nacionalismo y conflicto de clases. *Revista Herramienta*, nº 10 [em linha], [Consultado em 14.Out.2006, disponível em <http://www.herramienta.com.ar>].
- HIRSCH, Joachim (2001). *El Estado Nacional de Competencia*. México: Univ. Autónoma Metropolitana.
- LIMA, Lúcio C. (2007). *Educação ao Longo da Vida – Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- LUCIO-VILLEGAS, Emilio & FRAGOSO, António (2003). Literacy, adult education and social change in Southern Europe: A case study. In D. Flowers (ed.), *AERC 2003 Proceedings*. San Francisco: San Francisco State University, pp. 261-266.
- O'CONNOR, James (1977). *USA: A Crise do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- OFFE, Claus (1984). *Contradictions of the Welfare State*. Londres: Hutchinson.

- COMMEN, T. K. (1994). Estado, nação e etnia: os laços processuais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 39, pp. 3-29.
- PUHLE, Hans-Jürgen (2000). Cidadania e Estado-nação. In J. M. Viegas & E. C. Dias (orgs.), *Cidadania, Integração, Globalização*. Oeiras: Celta, pp. 25-35.
- ROBERTSON, Roland (2006). Nacionalismo e identidade nacional no nosso tempo. In M. Villaverde Cabral; J. L. Garcia & H. M. Jerónimo (orgs.), *Razão, Tempo e Tecnologia. Estudos em homenagem a Hermínio Martins*. Lisboa: ICS, pp. 105-129.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1997). Por uma concepção multicultural do direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 48, pp. 11-32.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2001). Os processos de globalização. In B. S. Santos (org.), *Globalização: Falsidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, pp. 33-106.
- SOYSAL, Yasemin (1999). *Identity, rights, and claims-making: changing dynamics of citizenship in postwar Europe*. Conferência na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (texto fotocopiado).
- SUCHODOLSKI, Bogdan (1975). *Tratado de Pedagogia*. Barcelona: Península.
- TORRES, Carlos Alberto (2001). Educação, democracia e cidadania: tensões e dilemas no mundo contemporâneo. In A. Teodoro (org.), *Educar, Promover, Emancipar*. Lisboa: Ed. Universitárias Lusófonas, pp. 17-39.
- VARGAS, Virginia (2001). Ciudadanías globales y sociedades cíviles globales. Pistas para el análisis. *Forum Social Mundial* [em linha]. [Consultado em 14.Out.2006, disponível em www.forumsocialmundial.org.br].
- WILLIAMS, Raymond (2004). *En la Frontera*. Barcelona: Diálogos.
- WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a Trabajar*. Madrid: Akal.

NATION-STATE, EDUCATION AND CITIZENSHIPS IN TRANSITION

Abstract

Starting by calling attention to the plurality of historical processes and meanings that underlie the idea of nation and State, the authors deal with some approaches that help to clarify conceptual differences and to understand the construction of possible convergences often referred by the expression of nation-State. With the contribution of the State funded school (public school) and the processes of *symbolic violence* (and even, in many situations, of the use of physical violence), the construction of citizenship initially occurs depending on that political and identitarian binominal; however it has been changing as far as other historical, economic and social processes and political and cultural democratization are under development. Facing contemporary shifts in progress and considering its implications in educational terms, the authors propose the expression *citizenships in transition* to stress the present instability of the concept of citizenship, now framed by the redefinition of the role of the State and the possible disarticulation of the binominal nation-State, as well as by the processes of globalization and transnationalization.

Keywords

Nation-State; Globalization; Education; Citizenship redefinition

ESTADO-NACIÓN, EDUCACION Y CIUDADANÍAS EN TRANSICIÓN

Resumen

Comenzando por llamar la atención sobre la pluralidad de procesos históricos y de significados que subyacen a la idea de nación y de Estado, los autores señalan algunas perspectivas que ayudan a esclarecer sus diferencias conceptuales y a percibir la construcción de sus eventuales convergencias, normalmente designadas por la expresión Estado-nación. Con la aparición y desarrollo de la escuela pública y de los procesos de *violencia simbólica* (e incluso, en muchos casos, el uso de la violencia física) la construcción de la ciudadanía se desenvuelve inicialmente en función de aquel binomio político e identitario, pero va siendo alterada en la medida en que van desarrollándose otros procesos históricos, económicos y sociales, y de democratización política y cultural. Ante los cambios actuales y sus implicaciones en términos educativos, los autores proponen la noción de *ciudadanías en transición* para mostrar la actual inestabilidad del concepto de ciudadanía, sujeto, en este momento, a la redefinición del papel del Estado y a la eventual desarticulación del binomio Estado-nación, así como a los procesos de globalización y transnacionalización.

Mots-clé

Estado-nación; Globalización; Educación; Redefiniciones de ciudadanía

Recebido em Janeiro, 2007

Aceito para publicação em Maio, 2007

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Almerindo Janelia Afonso, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualliar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail: ajafonso@iep.uminho.pt

Da migração dos pais à escolarização dos filhos. O caso dos portugueses em França

Maria Engrácia Leandro & Victor Terças Rodrigues

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Interrogar-se sobre as singularidades dos projectos migratórios dos portugueses que migraram para França entre 1955-1975, e as inflexões introduzidas no decorrer do tempo, permite compreender melhor a importância das 'idades' da emigração e da escolarização dos pais, quando se trata de investir nos percursos escolares dos filhos e compreender os factores de (in)sucesso que aí podem estar associados. Porém, os perfis escolares dos jovens portugueses em França variam, também, em virtude das 'idades' da emigração, do facto de terem ou não nascido em França, de serem filhos de casais mistos e do investimento de pais e filhos numa ética do esforço, visando alcançar o tão almejado sucesso escolar. Neste trabalho, os autores interrogam-se sobre as razões que subjazem a estas atitudes e comportamentos e analisam estas particularidades à luz da sociologia das migrações internacionais, da educação, das estratégias familiares educativas e das proposições de argumentação da sociologia dinâmica.

Palavras-chave

Projectos; Estratégias; Escolarização; (In)Sucesso

A alma já tem a faculdade de aprender e o instrumento destinado a isso. A educação é a arte de dirigir esse instrumento.

Platão

Introdução

As questões do (in)sucesso escolar ou universitário e a igualdade de oportunidades dos filhos dos portugueses em terras francesas são, de há

umas décadas a esta parte, um assunto bastante debatido, tanto por investigadores franceses (S. Boulot *et al.*, 1988; F. Henry-Lorcerie, 1989; S. Gibert, 1989; D. Becker *et al.*, 1994; M. Tribalat, 1995; N. Kottok-Piot, 1996), como portugueses (M. E. Leandro, 1995a, 2000, 2004), que se têm debruçado sobre estas questões, mas também por instâncias políticas portuguesas em França. Este interesse tem-se manifestado ainda mais, quanto os adolescentes e jovens portugueses em França, até finais da década de oitenta do século XX, eram aqueles que manifestavam os maiores índices de insucesso escolar, isto é, seguiam mais cursos técnicos e tinham mais dificuldade em completar o 12º ano, quando comparados com os jovens oriundos de outros grupos migrantes mais representativos em França, como, por exemplo, os argelinos, os marroquinos e os tunisinos. Só para termos uma ideia, segundo os dados estatísticos do Ministério da Educação Francês para o ensino universitário em 1988/1989, frequentavam as Universidades francesas apenas 2835 portugueses, incluindo os que iam de Portugal exclusivamente para esse efeito, contra 23975 argelinos, 10949 marroquinos e 6999 tunisinos. Ora, segundo os dados estatísticos do INSEE¹, nessa altura residiam em França 764860, 795920, 431120 e 189400 migrantes daqueles países, respectivamente. Mesmo assim, S. Boulot *et al.* (1988) e M. E. Leandro (1995a), tendo apenas em conta o percurso escolar até final do secundário, constataram que o insucesso dos jovens portugueses em França não é superior ao dos outros grupos estrangeiros e dos nacionais, da mesma condição social. Todavia, ao nível do ensino universitário, como acabamos de constatar, até finais dos anos oitenta do século XX, há de facto uma distância enorme entre os grupos étnicos indicados.

Quais são, então, os principais factores que podem explicar estas disparidades? Pelo menos cinco exercem aqui uma influência decisiva: o percurso dos pais vivido antes da emigração em diferentes contextos sociais e políticos, os projectos migratórios familiares a curto e a médio prazo, tendo sobretudo em conta o futuro dos filhos, a anterioridade da imigração dos grupos dos países do norte de África e o facto de estes e os seus descendentes já terem sido socializados na língua e no sistema escolar francês, em virtude da colonização anterior e das estratégias familiares de mobilização educativa (Bourdieu, 1989; Singly, 1993), também mais precoces entre estes últimos.

Deste modo, embora com início em períodos temporais diferentes, uns e outros procuravam romper com a reprodução social que ao longo dos tempos, numa perspectiva genealógica, vinha atingindo as sucessivas gerações daqueles que um dia decidem partir para terras estrangeiras, visando aceder a uma vida melhor para si e para a sua família do presente ou do futuro, onde a educação escolar dos filhos, como via de acesso a um melhor emprego e quicá de mobilidade social, vem ocupando um lugar privilegiado.

Neste trabalho, procurando mostrar a pertinência e fecundidade desta forma de abordar estes fenómenos, começamos por nos interrogar sobre as características dos projectos familiares em contexto migratório e os factores que conduziram as famílias em análise a fazerem inflexões nesses mesmos projectos. Ocupando-nos, exclusivamente, da situação dos portugueses, teremos também em conta as transformações sócio-económicas e culturais vividas após a instalação progressiva na sociedade francesa, mas também as que se verificam na sociedade portuguesa após a sua partida. Nesta perspectiva, os percursos de escolarização dos jovens portugueses em França, nos finais do século passado, serão concebidos como processos sociais e não apenas como atributos individuais, como muitas vezes se quer fazer crer, logo que se pensam os processos de escolarização dos filhos de migrantes internacionais. Assim o pensava, por exemplo, o psicólogo Williams Mac Dougall no início do século XX nos Estados Unidos, pretendendo provar a inferioridade intelectual dos filhos de imigrantes, aplicando os testes de medição do *Quociente Intelectual* (Beaud & Noiriél, 1990).

Posição contrária a esta era a de É. Durkheim (1978: 122), quando afirmava que a Escola Laica Republicana exercia uma influência fundamental no processo de integração dos filhos dos migrantes. Considerava, então, que a escola, ao transmitir conhecimentos comuns sobre a história de um país, as suas tradições nacionais e os mesmos conteúdos, abrangia igualmente todos os alunos e não apenas os nacionais. Assim, este conjunto de dados pode, antes, ser transmitido a todos os alunos graças à educação escolar. Daí a importância que a sociologia durkheimiana atribuía à Escola como factor de integração social, no sentido de os filhos poderem, através dela, aceder aos mesmos conhecimentos, interiorizar valores idênticos e enveredar também pela mobilidade social ascendente. Apesar desta perspectiva, mais tarde, P.

Bourdieu e J.-C. Passeron (1964) tomaram claro que afinal a Escola é menos democrática do que se quer fazer crer, inclusivamente em termos de factor de mobilidade social. Sobre este aspecto, afigura-se antes, pelo contrário, contribuir mais para a reprodução social, na medida em que, por exemplo, a quase generalidade dos filhos de operários tendem a ser também operários e os filhos da burguesia e das elites a seguirem as profissões dos seus progenitores, ou outras similares.

No entanto, vários trabalhos produzidos sobre esta questão em contexto migratório, como por exemplo os de Z. Zéroufou (1988) e M. E. Leandro (1995a) vêm demonstrando que o sucesso escolar dos filhos de migrantes é possível quando a família consegue mobilizar energia, recursos económicos, desenvolver e transmitir uma ética de esforço comum. De resto, para muitas famílias portuguesas, a partir de meados do decénio de oitenta do século passado, o sucesso escolar dos filhos tornou-se num *mito mobilizador* que confere um novo sentido aos projectos migratórios. É, essencialmente, desta problemática que nos ocuparemos neste trabalho.

Singularidades dos projectos migratórios dos portugueses nos anos 60/70

Para terdes grandes ideias rodeai-vos de belas imagens.

Pitágoras

Quanto à noção de projecto, comecemos por aceitar a ideia de J.-P. Sartre (1986: 136), segundo a qual "todo o homem se define pelo seu projecto" e sendo produto do seu produto é, por certo, "sujeito-actor" (Leandro, 1995a) da História, ou seja, da criatividade humana na qual participa em condições muito concretas. Sendo assim, "o homem caracteriza-se, antes de mais, pela capacidade de ultrapassar uma determinada situação, pelo que consegue fazer do que a sociedade fez dele" (Sartre, 1986: 85). Daí que a conduta mais rudimentar tenha de se determinar, ao mesmo tempo, em relação aos factores reais e presentes que a condicionam e relativamente a um certo objecto que ele procura fazer nascer. É nesta dinâmica que se forjam os projectos individuais, familiares e colectivos. À luz desta concepção, podemos dizer que a noção de projecto integra um carácter de objectividade, isto é, a interiorização das possibilidades objectivas, mas também de subjectividade,

na medida em que a realização do mesmo se inscreve numa sociedade dinâmica em articulação com as vontades individuais dos seus actores. Senão, vejamos. À primeira vista, a ideia de projecto parece prender-se com a orientação que os indivíduos dão às suas trajectórias individuais e sociais. De algum modo, ela antecipa as sucessivas etapas que é preciso percorrer para alcançar tal ou tal objectivo num determinado tempo e espaço.

Tal era o caso de muitos portugueses que emigraram, a partir dos finais dos anos cinquenta do século passado, para França. De início, esses projectos estavam mais direccionados para o material, embora não deixassem de conter aspirações de ordem cultural (Chombart de Lauwe, 1971), pois, visando melhores níveis de vida, procuravam vir a usufruir dos bens da modernidade. Assim, nos primeiros tempos, a preocupação de proporcionarem melhores modos de vida aos familiares, traduzida no imediato pela construção da casa, a compra do automóvel e maior disponibilidade financeira para aceder a outros bens alimentares, vestimentários e culturais, favorecia o investimento numa estratégia de trabalho sem tréguas, prolongado também nas horas suplementares, mas também de intensa poupança, visando aumentar os recursos económicos mensais globais. A divisa era, então, trabalhar o máximo, gastar o mínimo e poupar o máximo, a fim de rentabilizar o poder económico e financeiro da família e poder regressar rapidamente à terra natal.

Para o conseguirem com mais êxito, não hesitavam em fazer participar os filhos nestes objectivos quando eram ainda muito novos. Daí, por exemplo, que o tempo para dedicarem aos estudos fosse encurtado, assim como o tempo lúdico que, exercendo uma importante influência no desenvolvimento da capacidade criativa, reflexiva, organizativa, de programação, do domínio do tempo e do espaço, do saber-fazer e das permutas entre os colegas de jogo e brincadeira, lhes era em parte vedado, uma vez que tinham de estar ocupados com tarefas e responsabilidades que, cabendo aos familiares adultos, lhes eram atribuídas. Por exemplo, na cidade de Paris, através do trabalho de terreno que realizámos no princípio da década de oitenta do último século, encontrámos muitos adolescentes a guardarem as casas de porteira, enquanto a mãe, o pai e até algum irmão mais velho, ao fim da tarde, após outra jornada de trabalho, iam fazer a limpeza de escritórios, para usufruírem de um salário suplementar. Podemos dizer que, até princípios dos anos

oitenta, este projecto moveu uma grande parte das famílias portuguesas em França, sobretudo as mais velhas, mais numerosas, com níveis de escolarização mais baixos (3ª classe ou mesmo alguns analfabetos) e com projectos de curto e médio prazo mais definidos.

Compreende-se, aliás, que, nesta perspectiva, os projectos dos portugueses que emigraram para França fossem concebidos em situações familiares e sociais bastante definidas, havendo aqui lugar para prováveis futuros. Na época, a sociedade francesa, quanto aos vários sectores da vida económica, social e cultural, era muito mais dinâmica do que a sociedade portuguesa, pese embora a emergência da mudança que já então se verificava em Portugal (Barreto, 1996), mas que só foi efectivamente mais consistente a partir de Abril de 1974. Podemos, pois, dizer que os projectos formulados, sendo interiorização da exteriorização, ou seja, a tomada de consciência das condições socio-económicas envolventes, comportam várias possibilidades de devir e de futuro. Sendo assim, não admira que ao longo das trajectórias migratórias os projectos da maioria destas famílias tenham sido objecto de várias (re)definições.

Mesmo aceitando a ideia de Durkheim (1977), que considera que os constrangimentos sociais determinam todo o conjunto da vida humana e social, não deixamos de insistir sobre este aspecto crucial que se prende com a capacidade de intervenção dos actores (Touraine, 1984), tendo, porém, em conta que estes intervêm sempre num determinado contexto social. Deste modo, numa sociedade mais dinâmica, tanto sobre o ponto de vista económico, como social, o actor pode intervir mais na sua trajectória, pois que o contexto envolvente, sendo mais aberto, lhe proporciona um maior leque de possíveis futuros ou até de mobilidade social ascendente. Nesta perspectiva, os possíveis individuais mais não são do que uma dinâmica da interiorização-exteriorização dos vários possíveis sociais.

Fenómenos como este estão bem patentes no contexto migratório dos portugueses em França. Nos primeiros tempos da imigração, os projectos, estando mais orientados para o material, levaram, muitas vezes, os pais, com particular destaque para os que tinham emigrado com cerca de 35 e mais anos, alguns com filhos em fase de terem terminado ou estarem a terminar a escolarização primária em Portugal, a investirem mais na profissionalização dos seus filhos do que a preocuparem-se com percursos escolares mais

prolongados. Estávamos na época e na lógica da prioridade do económico, embora sobre certos aspectos este se afigurasse como o principal elemento para aceder, também, a certos bens culturais, de que, exactamente por falta dele, estavam privados antes da emigração.

Contudo, nem todos os portugueses que emigraram nesta época se inscrevem nesta situação e seguem as mesmas estratégias. Há também aqueles que emigraram com outras idades e muitos tinham já feito a, então, designada 4ª classe o que estabelecia bastantes diferenças com os primeiros. Ao trazer a primeiro plano as modalidades de migração individual e familiar, globalmente, verificamos existirem três situações mais ou menos diferenciadas no que se refere à idade, às aspirações, aos projectos e às estratégias escolares e profissionais relativamente aos filhos, como veremos mais tarde.

Seguindo esta via de raciocínio, podemos constatar que, nos primeiros tempos da imigração, os projectos, sendo sobretudo de carácter económico, se inscreviam, normalmente no curto e no médio prazo. Todavia, com a reunificação familiar e com o decorrer do tempo ou com a formação da família de procriação passados alguns anos após a emigração, as transformações começam a intervir nos projectos iniciais. Havendo também, por um lado, profundas mudanças em termos económicos, sociais e culturais e até políticos, tanto em Portugal e em França como no contexto europeu e, por outro lado, uma mutabilidade e diversidade das mentalidades, tendo em conta o contacto aturado com uma sociedade mais avançada em termos de modernidade, as idades e o grau de escolarização dos pais no momento da emigração, parece estar reunida uma rede de elementos que poderão explicar as mudanças estratégicas e a inflexão dos projectos iniciais. Por outro lado, na perspectiva de L.-V. Thomas (1988), "Os indivíduos e as sociedades não só atribuem aos sonhos uma atenção privilegiada, conferindo-lhes um sentido profundo, mas constroem ainda sistemas de representações". E, como diz o poeta A. Gedeão (1997: 16),

Eles não sabem nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como pedra colorida
entre as mãos de uma criança.

Três lógicas familiares escolares associadas às idades e às épocas sociais

Os pais que educam os filhos são mais dignos de estima do que os que se contentam em lhes dar a vida, pois os segundos dão os meios de viver, enquanto que os primeiros dão os meios de bem viver.

Aristóteles

Na esteira da A. Sayad (1977), retenhamos aqui as "três idades" do conjunto dos migrantes portugueses para França entre 1955 e 1975. Ao reconstituirmos o ciclo migratório português durante este período, damos conta de que há uma certa correlação entre as idades, a emigração, os graus de escolarização e a forma de investimento na escolarização dos filhos. De resto, a idade, sendo um atributo social ainda que associada a efeitos biológicos, é indissociável das etapas que integram as trajetórias migratórias. Mas a sua pertinência tornar-se-á ainda mais patente quando tentamos fazer a aproximação entre o percurso escolar dos pais e o dos filhos, entre o número destes e o seu lugar na fratria e entre o tempo decorrido entre a imigração dos pais e o seu nascimento em França ou em Portugal.

Antes de mais, importa dizer que a imigração de trabalho, à época, estava associada a pessoas com idades entre 15-64 anos. Tendo em conta os dados da Secretaria de Estado da Emigração (Boletim anual, 1975: 34), na idade activa, por ordem decrescente, os homens concentravam-se essencialmente nos escalões entre os 25-44 anos. Para as mulheres, a concentração, na ordem cronológica, é algo diferente. Entre os 20-44 anos, exceptuando os dois períodos quinquenais 35-44, a ordem é sempre decrescente. Estes dados permitem verificar que os homens, normalmente, emigram primeiro e casam mais tarde do que as mulheres, embora desde muito cedo os portugueses atribuam grande importância ao reagrupamento familiar, como o revela o número de pessoas que emigraram com menos de 15 anos: 26,4%. Nestas idades, há que contar ainda os que ficam em Portugal à guarda de familiares ou internatos. Deste modo, e imigrando apenas o pai e a mãe, podendo até fazê-lo de maneira faseada, pensam estar disponíveis para trabalhar mais horas, ganhar mais dinheiro e realizar rapidamente o projecto migratório que comporta nesta altura o regresso à terra natal. Mesmo assim, passado algum tempo, a maioria dos pais nestas situações, até por razões afectivas, emocionais, escolares ou para evitar males maiores em

Da migração dos pais à escolarização dos filhos. O caso dos portugueses em França

virtude da separação a grandes distâncias, acabam por vir buscar os filhos para junto de si (Leandro, 2002). Isto ainda antes da promulgação, em França, da lei do reagrupamento familiar em 1975 e da assinatura dos acordos franco-portugueses em 1977, incluindo esta cláusula.

Passando, agora, à idade da escolarização, teremos que voltar o nosso olhar para a questão da escolarização em Portugal por volta dos anos 1935-1970, época em que foram ou não escolarizados os que emigraram no período acima indicado. É sobejamente conhecido o facto de que a escolarização não era, aqui, grandemente valorizada e ainda menos a dos grupos sociais de condição modesta que, segundo a ideologia governamental da época, deveriam, sobretudo, estar aptos para trabalharem desde muito novos. O analfabetismo também era elevado e ainda com maior incidência no norte do país, de onde provém a maioria dos emigrantes portugueses, aliás, como ainda hoje acontece (INE, 2004). Em 1970, os dados estatísticos indicam que há ainda 32,5% de analfabetos: 25,1% de homens e 38,7% de mulheres. A este propósito, no que se refere à emigração legal, as estatísticas referem 12,4%, 15,5% e 9,1% para os anos 1950, 1960, 1970, respectivamente (Cassola Ribeiro, 1986). Se tivermos em conta o elevado contingente de emigração portuguesa ilegal para França no período em análise, decerto que neste país a percentagem de analfabetos portugueses é ainda mais elevada.

Mas convém também lembrar que o ensino primário só nos anos cinquenta do século XX se foi tornando efectivamente obrigatório até à 4ª classe: em 1954, para os homens, e em 1956 para as mulheres, em Portugal. Desta maneira, não admira que o número de portugueses que emigrou só com a 3ª classe ou analfabetos fosse elevado, designadamente entre os mais velhos. Em contrapartida, à medida que as idades decrescem, as probabilidades de ter sido escolarizado até à 4ª classe aumentam, particularmente para os que tinham menos de 25 anos e, com maioria de razão, para os que têm menos de 15 anos, que para o período em análise perfazem um total de 297492, ou seja, 33,47%, onde se incluem 53% de homens e 47% de mulheres, isto é, 23,7% e 30,35 %, respectivamente, no conjunto desta emigração.

Prosseguindo a reflexão em torno da correlação entre as idades da emigração e os graus de escolarização, de maneira muito esquemática e

seguindo a terminologia de A. Sayad (1977) das *três idades da emigração*, apontamos para a existência de três grupos mais ou menos distintos. O primeiro é composto pelos mais velhos, acima dos 35 anos, onde se verifica a existência de um maior número de analfabetos e de graus de escolarização mais baixos. Para estes, a prioridade dos seus projectos e, sobretudo, em função dos filhos mais velhos que os vieram a acompanhar, era dada ao económico, por conseguinte, ao ingresso rápido no mercado de emprego.

Com efeito, em muitos casos, estes, uma vez chegados a França, raramente prosseguiram os estudos, mas entravam rapidamente no mercado de trabalho, o que nem sempre foi o caso dos mais novos, que fizeram parte ou a totalidade do seu percurso escolar em França, e ainda menos dos portugueses que aí nasceram. Daí que o lugar na fratria, em famílias mais ou menos numerosas neste contexto migratório, pode modificar a situação dos mais novos em relação aos mais velhos no que se refere às trajectórias escolares.

Na generalidade dos casos, nas famílias mais novas, a situação é bastante diferente, na medida em que o número de filhos por família oscila entre 1 e 3, tornando-se, assim, em famílias pouco profleras. Segundo o recenseamento francês de 1982, o número médio de filhos por família portuguesa era de 1,99 e entre 0-16 anos a média era de 38,0%, 28,6% e 23,6%, respectivamente, para 0, 1 e 2 filhos. Nota-se pois que as famílias mais novas não são numerosas e tendem a seguir os comportamentos franceses em matéria de fecundidade, cuja média era nesta época de 1,7 filhos por mulher o que, aliás, não se afasta grandemente da realidade actual. Por outro lado, quando os filhos terminavam a escolaridade obrigatória, já os projectos familiares de índole mais económica estavam praticamente realizados. Doravante, um novo elemento passava a fazer parte integrante dos projectos migratórios: o investimento na escolarização prolongada dos filhos, cuja aspiração fundamental (Chombar de Lauwe, 1971) aponta para a entrada na Universidade e o terminar de um curso superior. Refira-se que, também em Portugal, por esta altura, já se ia atribuindo mais importância à escolarização mais prolongada, embora ainda estivéssemos muito longe do que se passava em França há muito mais tempo.

Compreender-se-á, desta maneira, que os projectos migratórios, podendo ser individuais, integram, simultaneamente, uma solidariedade

familiar e as próprias dinâmicas do contexto social que revestem aqui um alto significado. Antes da emigração, os pais, dispendo de poucos recursos económicos e culturais, nem por isso deixam de se preocupar com o futuro dos filhos que desejam diferente do seu. Frequentemente, esta procura constitui o *leitmotiv* da sua emigração. Por sua vez, damos-nos conta que a trajectória inter-geracional pais-filhos-netos, em termos sociais, familiares e escolares, comporta vários tipos de ruptura com o meio de origem, muito embora haja uma preocupação das gerações mais velhas na transmissão às gerações mais novas de vários traços da cultura portuguesa em que foram socializados.

Para os pais, sobretudo das duas gerações mais novas, duas coisas eram importantes: melhorar, em primeiro lugar, as condições materiais de existência para que assim os seus filhos pudessem aceder a uma vida melhor e, em seguida ou simultaneamente, investir numa escolarização mais prolongada dos filhos para que, conseguindo-o, eles pudessem vir a exercer outras profissões que lhe permitissem conhecer a tão almejada mobilidade social. Porém, não basta formular projectos para os filhos. É também necessário que as condições sociais o favoreçam, a escola se mostre receptiva a estas estratégias familiares e que os filhos interiorizem e queiram, conjuntamente com a família, transformar-se em sujeitos-actores dos seus próprios projectos, o que tem acontecido em muitos casos. De resto, esta situação também se vai verificando em Portugal de há uns anos a esta parte, tendo em conta os alunos oriundos de famílias de condição social modesta que conseguem ir chegando à Universidade. Decerto que alguns continuarão a ter de se confrontar com dificuldades que outros, de melhor condição social, não sentem e que se podem arrastar até, por exemplo, à possibilidade de ingresso no mercado de emprego, entre outros aspectos.

Seja como for, é então a altura de retomarmos a questão das idades e dos respectivos grupos sociais em análise. Um olhar sobre as lógicas económicas e culturais predominantes nas suas atitudes e nos seus comportamentos, globalmente, permite-nos falar ainda de mais dois grupos. Um, que é formado por jovens recém-casados ainda com poucos filhos; e outro, por aqueles que, tendo entre 15-25 anos, em muitos casos emigram solteiros, mesmo de modo individual, na época designadamente os homens - o que acontece hoje também com muitas mulheres — alguns até para fugirem

ao serviço militar. Entre estes solteiros, a grande maioria viria depois a casar com mulheres portuguesas que os acompanhavam imediatamente a seguir ao casamento, acompanhadas frequentemente de um passaporte de turismo, possuindo uns e outros a escolarização primária completa: a célebre 4ª classe.

Em relação ao primeiro grupo acima indicado, estes evidenciavam uma maior capacidade de abertura e receptividade às influências do novo meio social e começaram mais cedo a interessar-se não só pelo económico mas também pelo cultural. É, designadamente, nestas famílias que começa a notar-se um maior empenhamento pela escolarização mais prolongada dos filhos. São estes os pais de muitos daqueles que, nascendo em França ou aí chegando em tenra idade, já terminaram ou se encontram hoje na Universidade, a que não têm deixado de se juntar, cada vez em maior número, os filhos da outra geração mais nova, ou seja, os que tendo emigrado muito novos integrados na reunificação familiar ou tendo nascido em França, aqui fizeram todo o seu percurso escolar e quiçá já formaram aqui a sua família de procriação. São estes que constituem o terceiro grupo das idades e que já viveram outros processos de socialização familiar, social e escolar. Claro que o investimento destes na escolarização prolongada dos filhos é ainda super valorizado, tendo também em conta que a escola, concedendo diplomas mais ou menos valorizados é, pelo menos desde a segunda metade do século XX, o principal passaporte para aceder ou não a um emprego valorizado. Nesta perspectiva, concedendo diplomas diferenciados a escola pode preparar uns para a integração e outros para a exclusão social. Mas disto também já se havia dado conta a geração anterior.

Podemos até dizer que a década de oitenta do século passado é um período de charneira no que se refere à mudança das mentalidades dos portugueses em França a este respeito, o que muito contribui para a inflexão dos projectos de partida: de essencialmente económicos, eles passam a integrar com grande veemência a vertente sócio-cultural. Esta nova percepção está bem clara nas palavras de um dos nossos interlocutores, quando na altura aqui prosseguíamos trabalho de terreno.

No princípio investimos muito na pedra, pois mandamos construir uma grande casa em Portugal para onde pensávamos regressar e abrir um supermercado, assim como na conta bancária, pensando que, deste modo, asseguraríamos o futuro da nossa filha. Felizmente que fizemos isto tudo enquanto ela foi fazendo

a escolarização até ao 12º ano. Já antes de ela aqui atingir este nível escolar nos fomos apercebendo que não era através do que tínhamos investido no material que ela poderia vir a ter um futuro melhor. Isso teria que passar por obter um "bom diploma escolar", pois é este que hoje dá acesso a um melhor emprego e a um estatuto social mais valorizado. Felizmente que isso aconteceu. A nossa filha entrou na Universidade e fez uma licenciatura. Já casou com um português que também fez uma licenciatura. Estão bem na vida. A ideia de voltarmos para Portugal foi totalmente abandonada. Passamos a investir cá, inclusive na compra de casa. Agora toda a nossa família mais próxima está cá: a filha, o genro e os netos. Os pais, os meus e os do meu marido, já faleceram. O que é que nos prende hoje a Portugal? A casa é apenas para as férias e não é sempre. Agora sentimo-nos bem é aqui onde organizamos a nossa vida. Por outro lado, aqui as mentalidades e as condições de vida e os serviços de saúde são outros, ainda que a situação tenham mudado muito em Portugal, mas não é a mesma coisa (M. 58 anos, Porteira).

A situação é ainda mais notória para os casamentos mistos, uma vez que um dos cônjuges foi socializado muito mais cedo numa sociedade onde a valorização da Escola foi muito mais precoce, como de resto aconteceu nas sociedades ocidentais mais desenvolvidas desde finais do século XIX, mas com maior ênfase após a segunda guerra mundial, em que mais se associa a qualidade do diploma escolar ao emprego. Os trabalhos de N. Kotloc-Piot (1996) revelam que os jovens franceses filhos de casamentos mistos entre portugueses e franceses usufruem em maior número de diplomas escolares mais valorizados.

Convém, aliás, salientar que até cerca da década de oitenta do século XX, a maioria dos casamentos mistos eram de um homem português com uma mulher francesa, o que se modificou na década seguinte (Leandro, 1995a). Por um lado, esta situação prende-se com o elevado índice de imigração portuguesa ilegal, sobretudo para os homens que fugiram ao serviço militar, vendo-se, assim, impedidos de vir a Portugal, ou, fazendo-o, poderem correr o risco de ser presos e, por outro, pela emigração mais precoce dos homens do que das mulheres, o que não acontece mais nos nossos dias².

Ora, vários estudos (Huet *et al.*, 1982; De Singly, 1997; Leandro, 1995b) vêm indicando que a influência das mães junto dos filhos em relação à escolarização é muito mais importante do que a dos pais, ainda que estes, porventura, possam ter níveis de escolarização mais elevados. De resto, a este propósito, as entrevistas que realizámos junto de 82 jovens portugueses,

durante o período em análise, atestam esta realidade. Quantas vezes estes jovens nos diziam: "a minha mãe diz-me constantemente: 'se não estudas e não te esforças por teres bons resultados na escola vais ver o que te acontece: ou vais ser mulher-a-dias ou porteira como eu (para o caso das raparigas) ou operário como o teu pai' (para o caso dos rapazes)". Curiosamente, nunca invocaram o nome dos pais para evidenciarem estas atitudes e comportamentos. Estamos, então, perante actoras familiares e sociais que se preocupam em inculir nos filhos uma 'ética do esforço' (Leandro, 1995a) que os pode levar a inverter 'o destino' que poderia parecer estar-lhes reservado. Aliás, importa referir que os estudos que fizemos, tanto em França como na Alemanha no norte da Baviera, a este propósito, indicam que são, sobretudo, as mães que contactam com a escola, se informam junto das patroas a quem pedem ajuda se a escola se mostra mais interessada em orientar os filhos para cursos técnicos, visando contrariar essa posição e, num caso e no outro, são tão só as mães que fazem parte do Conselho de Pais nas respectivas escolas.

O que se pode então dizer, tendo em conta os trabalhos de terreno e os dados estatísticos do Ministério da Educação francês, é que os pais portugueses continuam a reelaborar os seus projectos migratórios em função dos filhos, mas desde meados do decénio de oitenta do século XX, orientados sobretudo para a busca de um diploma escolar mais valorizado. De resto, a Escola neste país já há bastante tempo que investe na massificação e no prolongamento dos percursos dos alunos. Daí que a grande maioria dos portugueses opte pela instalação prolongada ou definitiva em França em vez do regresso que animava a generalidade dos projectos iniciais, justificando, muitas vezes, esta decisão em favor do prolongamento da escolarização dos filhos. Ademais, nas entrevistas aprofundadas que realizámos junto de vários portugueses (homens e mulheres) alvo deste estudo, eles iam demonstrando uma certa incapacidade de assumir o projecto migratório e as suas transformações em função de si mesmos, mas antes dos filhos, justificando o seu projecto da seguinte maneira. No princípio, emigraram para que os filhos tivessem um futuro melhor, pois não queriam que vivesses as dificuldades por que eles próprios tinham passado. Realizado o projecto inicial de imigração de cariz mais material, continuam em França para não prejudicarem a escolarização e a integração social dos filhos. Mais tarde, não regressam

porque toda a família descendente está agora aqui: os filhos e os netos. Apenas um factor é apontado em benefício próprio: a melhor qualidade dos serviços de saúde em França do que em Portugal, sendo que na Alemanha nos foram dadas justificações idênticas. De facto, à medida que o tempo decorre, verifica-se que há elementos adicionais nesta confluência intergeracional. Às razões económicas, juntam-se razões educativas mais alargadas (Kellerhals et al., 1991) e de afirmação social. Logo, trabalha-se para alcançar mais poder económico, mas também para aceder a mais cultura e a um outro estatuto social que passa a estar associado a estas várias vertentes. De resto, em contexto migratório, sem meios económicos, torna-se mais difícil conseguir obter o tão almejado sucesso escolar e cultural no sentido mais lato do termo.

A extensão da escolarização entre os jovens portugueses em França

Não é porque as coisas são difíceis que nós não ousamos, mas é porque não ousamos que elas são difíceis.

Sêneca

Duas das características principais enaltecidas pelos portugueses perante o sistema escolar francês, desde meados da década de oitenta até finais do decénio seguinte do século XX, consistem, essencialmente, na valorização da qualidade deste ensino e no prolongamento da escolaridade dos seus filhos. Mas também acontece, todavia, que por vezes têm a sensação de que a Escola nem sempre se mostra favorável ao prosseguimento de percursos escolares mais prolongados dos seus filhos, na medida em que incita certos alunos que considera terem "dificuldades de aprendizagem", não raro aparentes, porventura em virtude do meio a que pertencem, a optarem antes por cursos de curta duração ou técnicos em vez das vias que abrem mais perspectivas para o científico e o acesso à Universidade.

Dizemos que, frequentemente, estas dificuldades são aparentes, na medida em que, à força de insistência dos pais (sobretudo das mães, que estão mais informadas através das patroas onde trabalham ou dos habitantes dos prédios a quem servem, contactam mais directamente com a Escola), com o investimento numa ética do esforço conjunta entre pais e filhos —

podendo os primeiros pagar explicações, investir na compra de dicionários, enciclopédias e outros livros para que os filhos tenham em casa mais meios para estudar por si próprios e colmatarem, desta maneira, a ajuda que não podem receber dos pais ou do seu meio envolvente — e o cuidado nas indumentárias para que não se distingam dos outros, esses problemas e "preconceitos", quiçá estigmas (Goffman, 1982)³, de alguns professores, podem ser ultrapassados, dado que muitos conseguiram depois acabar o ensino secundário e, em cada vez maior número, vieram mesmo a fazer um curso superior na Universidade. No trabalho de terreno que realizámos através de entrevistas e até hoje através da observação directa e participante, pudemos aperceber-nos de muitas situações desta natureza. Conhecemos vários casos em que, aos 12 ou 13 anos, os docentes convocavam os pais para os aconselharem, conjuntamente com os seus filhos, a seguirem cursos técnicos de curta duração, alegando as suas dificuldades escolares em relação a muitos outros. Todavia, em muitas situações, os pais, sabendo hoje os seus filhos com uma licenciatura ou mesmo com um doutoramento e um bom emprego, alcançando, assim, a tão almejada mobilidade social ascendente. Por exemplo, o número de médicos e de advogados filhos de pais portugueses a viverem em França tem aumentado significativamente ao longo dos últimos anos.

Ademais, os dados estatísticos do Ministério da Educação em França para a última década do século XX atestam esta realidade de maior progressão nos estudos até ao secundário e ao superior. O número de adolescentes e jovens portugueses aumentou em todos os graus de ensino até ao universitário, o que evidencia uma profunda mudança de perspectiva dos pais e dos filhos face ao prolongamento da escolarização. Por outro lado, verifica-se, simultaneamente, um aumento substancial de alunos portugueses no ensino privado ao nível do básico e do secundário, sector que, em França, pela sua qualidade e até pela elite que o frequenta, é mais valorizado que o ensino público, pese embora o seu elevado custo. Também esta faceta é reveladora, por um lado, do aumento do poder de compra dos portugueses e, por outro, da mudança das mentalidades e das "estratégias de mobilização educativa" (Bourdieu, 1989; Singly, 1993; Leandro, 1995b) não hesitando em investir muito mais, mesmo economicamente, na escolarização dos filhos à

semelhança das classes médias francesas, visando alcançar melhores resultados escolares.

A reflexão efectuada a partir dos dados estatísticos do Ministério da Educação francês conduz-nos a três constatações. A primeira consiste em verificar que os graus de escolarização dos jovens portugueses aumentam progressivamente até cerca de finais dos anos oitenta do último século no ensino público. Deste modo, ao nível do primeiro ciclo do ensino básico o número de alunos portugueses passou de 30283 em 1975-1976 para 49445 em 1987-1988, descendo progressivamente nos três anos seguintes para se fixar em 41111 em 1990-1991. Por sua vez, no 2º ciclo o aumento foi progressivo em todos os anos estudados, tendo passado de 1420 em 1975-1976 para 13055 em 1990-1991. Porém, no ensino técnico, verifica-se um decréscimo durante todo o período em análise: de 5487 em 1976-77 passou para 1661 em 1990-91. No nível secundário, constata-se que há um decréscimo progressivo, embora mais acentuado nos finais da década de 1970 para voltar a tomar novo folgo nos anos seguintes até 1985-86: 13413 alunos, vindo a notar-se um decréscimo nos anos seguintes, tendo passado para 13092 em 1990-91.

No total, no ensino público, o número de estudantes portugueses nos ensinos básico e secundário em França durante este período baixou: de 22,3% passa para 19%, o que indicia quatro situações. Primeiro, este fenómeno tem que ver com o decréscimo do número de filhos por família portuguesa, tendendo agora a igualar-se o índice sintético de fecundidade ao das famílias francesas: 1,7 filhos por mulher. A seguir, denotam-se os efeitos da opção pela dupla nacionalidade, o que leva os jovens de origem portuguesa perante a França e as suas instituições a serem automaticamente franceses e, por conseguinte, a não serem contabilizados entre os estudantes portugueses. Aliás, esta situação atinge ainda maiores proporções a nível do ensino superior, pois que, até 1993, a multinacionalidade era praticamente automática para os menos advertidos, isto é, aqueles que, tendo nascido em França, se até aos 16 anos não declarassem que não queriam ser franceses, ficá-lo-iam automaticamente. Muitos jovens portugueses, do sexo masculino, apenas se davam conta desta situação quando eram chamados para fazerem o serviço militar. Em terceiro lugar, alguns destes jovens podem não ter feito o ensino secundário. Por fim, há ainda a acrescentar o caso dos jovens que

regressaram a Portugal com as suas famílias, designadamente em finais da década de 1970, e meados dos anos oitenta do século XX, aproveitando a ajuda ao regresso concedida pelo Governo francês (Poinard, 1979).

Mas há ainda que fazer intervir outro factor de peso já acima enunciado: é que, desde 1976-77 até 1990-91, o número de alunos portugueses aumentou em todos os graus de ensino no sector privado, com excepção dos cursos técnicos cuja relação é de 141 para 85 durante estes 14 anos. No conjunto dos outros graus de ensino, ao nível do 1º ciclo, os alunos portugueses, entre 1976-77 e 1990-91, passaram de 1341 para 3175. No que se refere ao 2º ciclo, para o mesmo período, o aumento foi de 783 para 1375 e no secundário de 134 para 797. No total, em todos os ciclos de ensino denota-se um acréscimo dos alunos portugueses neste tipo de ensino de 2.399 para 5.537, 5.563 e 5.430 em 1988-89, 1989-90, 1990-91, respectivamente. No cômputo geral, passou-se de uma percentagem de 13,9% para 19,3%, tendo mesmo, em 1988-89 e 1989-90, chagado a 20,0% e 20,2%, respectivamente.

Se passarmos, agora, ao ensino superior, constatamos também que houve uma mudança significativa entre 1982-83 e 1991-92: passamos de 1.847 alunos para 3.349 alunos, ou seja, praticamente o dobro. Mas o que é também bastante significativo é que, em 1991-92, três quintos destes alunos frequentam áreas científicas (2858) seguidas das letras (1594) e do direito (461). Sem termos, agora, acesso aos dados das nossas fontes habituais — Estatísticas do Ministério da Educação Nacional em França —, embora o tivéssemos tentado via telefónica e postal, mas sem sucesso, o trabalho de observação directa e participante que todos os anos empreendemos em França, permite-nos dizer que estes números terão aumentado substancialmente.

A dicotomia sucesso-insucesso escolar

Se se não espera o impossível, o possível é irrealizável.

Louis-Vincent Thomas

Não há uniformidade social que não permita toda uma escala de graduações individuais, nem há facto colectivo que se imponha de maneira uniforme a todos os indivíduos.

E. Durkheim

Da migração dos pais à escolarização dos filhos. O caso dos portugueses em França

Deslocando mais incisivamente a atenção para a clássica dicotomia insucesso-sucesso escolar — ela própria ponto de passagem obrigatório para a (des)valorização do estatuto social da generalidade das pessoas nas sociedades modernas onde a escolarização de massas se impôs — convém antes de mais, definir esta noção e analisar as reacções dos portugueses em França a este respeito.

Na verdade, nos nossos dias, nas sociedades ocidentais, trata-se do insucesso escolar como um problema individual (basta pensarmos nas apreciações sobre o rendimento escolar de tal ou tal aluno) mas também familiar (famílias de condição social modesta que, por vezes, são acusadas de se interessarem menos pela escolarização dos filhos) mas sobretudo social (por exemplo, o desenvolvimento económico é prejudicado pelos baixos níveis de escolarização de uma população). A este nível, não faltam medidas governamentais, pretendendo combater esta "chaga social". Em Portugal, são designadamente os grupos sociais desfavorecidos e alguns grupos migrantes os que constituem o alvo preferencial destas políticas e preocupações. Este esforço pode ser reforçado ainda através do empenho que muitas famílias e jovens vão pondo neste combate.

Compreende-se, então, que num quadro problemático como este, a questão do insucesso escolar assumia outro significado quando se retém esta complexa teia de elementos individuais, familiares, sociais e políticos. Por um lado, é interessante verificar que as definições correntemente utilizadas a propósito do (in)sucesso escolar integram, em primeiro lugar, critérios institucionais, que se referem implicitamente à representação dominante de "normalidade" escolar e, por conseguinte, é praticamente operatório no interior da Escola e da sociedade. Deste modo, são tidos em conta os atrasos, as repetências, as orientações específicas, normalmente para os considerados menos dotados e estes são, precocemente, orientados para o ensino técnico-profissional (entre nós menos desenvolvido ao longo das últimas décadas) e a obtenção de diplomas que se fiquem apenas pelo ensino obrigatório. Por outro lado, o insucesso é também uma questão social na medida em que, excluindo do acesso a determinadas profissões, exclui também de outras prerrogativas sociais. Nesta perspectiva, a integração escolar dos jovens opera-se através de uma dialéctica complexa entre a integração na Escola e a integração através da Escola (Charlot, 1989).

Daqui decorrem duas questões cruciais. A primeira tem que ver com as condições sociais das famílias desfavorecidas, tanto sob o ponto de vista económico como cultural, como acontece, na maioria dos casos, às famílias migrantes nos primeiros tempos da imigração. Será que se consegue combater o insucesso escolar sem que sejam dadas a estas famílias condições sociais e culturais que possam colmatar a insuficiência dos meios de que dispõem e que, quiçá, deixem de ser olhadas de modo algo estigmatizante, isto é, em referência a atributos profundamente depreciativos aos olhos da sociedade em geral e da Escola em particular, sabendo que o que é preciso na realidade é uma linguagem de relações e não de atributos? Simultaneamente é-lhes atribuída uma "identidade social deteriorada", em virtude das suas condições de existência, do local onde vivem, dos locais que frequentam, do meio social em que estão envolvidas, dos regimes alimentares e das indumentárias, da língua e da linguagem que lhes é peculiar, do estatuto social que lhes é atribuído, dos atributos estruturais relacionados com a ocupação.

Com base nisto fazem-se muitas vezes vários tipos de discriminações, através das quais efectivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (Goffman, 1982: 15).

Desta maneira, utilizamos termos específicos de estigma como desprovido, atrasado, incapaz no nosso discurso diário, acerca daqueles que têm mais dificuldades escolares como fonte de metáfora e representação, de maneira característica sem pensar no seu significado. Tentamos inferir uma série de imperfeições e incapacidades sem que, no entanto, seja feito tudo para as ultrapassar. Normalmente, são sobretudo as famílias e os próprios filhos que optam por contrariar estas representações a seu respeito, fazendo tudo para alcançarem o tão almejado sucesso escolar e profissional, que andam normalmente associados.

Daí a segunda questão que se prende essencialmente com as atitudes e comportamentos no interior da Escola em relação a alunos que podem ser mais alvo de insucesso escolar. Neste quadro, que medidas são tomadas para que situações desta natureza se modifiquem? É certo que, a nível governamental, pelo menos ultimamente em Portugal, parece querer alterar-se estas situações. Mas bastarão só por si essas medidas? O tempo dirá.

Até agora, tanto em França no seio dos portugueses, como em Portugal, o que se denota de mais importante para inverter o crescimento do insucesso escolar é uma "ética de esforço", que compromete igualmente pais e filhos, como atrás dissemos em relação à França. Em Portugal, pelo contrário, os índices de insucesso escolar, repetidas vezes reveladas pelos *mass media* e por todos os que se encontram mais empenhados nesta matéria, são preocupantes. Hoje, no ponto em que estamos, aproximamo-nos do que se passava nos países nórdicos em meados do século XIX. Por exemplo, em França, a instrução elementar completa (até à 4ª classe) é obrigatória desde 1880 com a reforma de Jules Ferry. Não admira que, entre outros aspectos, estes países tenham atingido, desde há muito, altos níveis de desenvolvimento e de riqueza, o que, aliás, tem vindo a diminuir as desigualdades sociais sem podermos dizer que tenham sido totalmente abolidas (Eurostat, 2004). Essa perspectiva, em qualquer país do mundo por mais rico e desenvolvido que seja, aparece ainda no domínio dos ideais, diremos nós das ideologias prometaicas.

Mas nem por isso as sociedades são menos impelidas a investirem sem relaxe nesta dimensão da vida social. Ora, a Escola, pese embora o aumento do desemprego, inclusive entre os licenciados, sobretudo em Portugal, nem por isso deixa de ser considerada por toda a parte nos países ocidentais, o principal motor do desenvolvimento, do combate às desigualdades sociais e da ruptura da reprodução social, o que se tem verificado no interior de muitas famílias portuguesas em França.

De resto, convém lembrar que os projectos migratórios dos pais são investidos numa aura de sucesso. Sendo assim, a própria vida dos migrantes bem como o corpo e a cabeça dos filhos são investidos de uma imagem de sucesso (Becker, 1994). De contrário não valeria a pena ter imigrado. Aliás, como se não pudesse subverter a lógica de que em condições idênticas não valeria a pena ter ficado agarrado à terra natal para os que são também abrangidos por este fenómeno. É por isso que o sucesso escolar dos filhos ligado ao sucesso migratório dos pais atinge, simultaneamente, um valor material, social e simbólico. No imaginário, ele aparece como o culminar de uma trajectória, mas na realidade ele induz a fazer esforços para o conseguir, ainda que para tal seja necessário vencer vários obstáculos que têm mais que ver com as condições sociais de existência e com os mecanismos de

funcionamento da própria Escola, uma vez que esta tende a abrir mais as portas aos que considera mais aptos e, muitas vezes, inversamente para os outros.

Mas, com o decorrer do tempo, o facto de se debater para que os filhos alcancem sucesso escolar e profissional foi-se tornando num "*habitus*", o que faz com que, contrariamente a ideias pré-concebidas, os migrantes internacionais e as suas famílias não sejam, por norma, os mais miseráveis. Até porque foram capazes de romper com múltiplas situações para poderem realizar os seus projectos de vida melhor. Em contrapartida, o mais miserável é aquele que, perante uma dada situação — que apesar de poder ser difícil pode deixar sempre algumas aberturas e alguns possíveis — se deixa ficar enleado e manietado por ela.

De qualquer modo, quando olhamos para as estatísticas e para a realidade, tendo em conta a trajectória escolar e profissional dos jovens portugueses em França, apercebemo-nos de que o sucesso escolar aumenta e com ele a mobilidade social ascendente, embora haja também um número importante daqueles que não conseguiram fazer o ensino secundário ou chegar à Universidade, mas que, nem por isso, em relação aos pais e aos avós, deixaram de enveredar por um processo de mobilidade social vertical ou pelo menos horizontal (Sorokin, 1927). De facto, como muito bem faz notar R. Boudon (1979a), o combate à desigualdade de oportunidades e o processo de mobilidade social não se podem conceber apenas em função do grau de escolarização mais elevado de uma geração em relação à anterior, mas têm, também, a ver com as condições do mercado de trabalho. Por exemplo, numa sociedade de pleno emprego, a ascensão social de uma geração em relação à precedente é muito mais provável e, inversamente, como acontece, actualmente, com muitos licenciados. Tal situação tem também a ver com a valorização dos graus escolares que se conseguem atingir e a valorização que lhes é atribuída num tempo ou no outro. Por exemplo, no passado, conseguia-se aceder a certos empregos com o designado 5º ano (actual 9º ano), para os quais hoje é necessário uma licenciatura. Com o desemprego que grassa na actualidade, para muitos licenciados o caso pode ainda complicar-se. A situação assume ainda outro significado em contexto migratório.

Frise-se que, para os filhos de portugueses nestas condições, o facto de sentirem que podem exibir um estatuto escolar e profissional semelhante ao de muitos autóctones constitui um trunfo importante em termos de identidade social valorizada e não tão confinada ao estatuto de imigrante ou de filho de imigrante. De facto, através do (in)sucesso escolar, a questão não é tanto a de ser oriundo de uma condição migrante, mas antes a de pertencer a uma condição social mais ou menos desvalorizada. Ora, alcançando sucesso escolar e sobretudo quando este vai até à Universidade, este tipo de discriminações tende antes a tornar-se num trunfo, tendo em conta a capacidade de ultrapassar a situação e o "destino" que parecia estar-lhes reservado. Aplica-se aqui, de facto, a concepção de J.-P. Sartre (1986: 80), segundo a qual o homem não é apenas determinado pelas circunstâncias anteriores, isto é, pelas condições económicas, sociais e culturais, um produto passivo ou uma soma de reflexos condicionados, mas antes um actor que é capaz de se modificar e contribuir para a mudança da sociedade. No mesmo sentido se pronuncia Engels (1984), ao dizer que os homens fazem a sua história baseados em condições reais anteriores, mas são eles que a fazem e não as condições anteriores.

E o que justamente se torna patente nesta análise é que, quando procuramos dar conta da extensão dos percursos escolares dos jovens portugueses em França, entre 1975-1976 e 1990-1991, é precisamente a articulação que, conjuntamente com as suas famílias, conseguem fazer das condições anteriormente vividas, as do presente e as projecções para o futuro.

No entanto, não pretendemos defender aqui apenas uma posição voluntarista dos pais e dos filhos em relação à Escola, mas fazer também apelo a esta, aos seus agentes e à sociedade, no sentido de reverem a sua intervenção, de modo a que o insucesso escolar deixe de ser atribuído apenas à origem e ao comportamento familiar ou concebido como uma "chaga social" que atinge ainda tantas crianças e sobretudo adolescentes e jovens, designadamente os que pertencem a condições familiares e sociais desfavorecidas, privando as sociedades de mais desenvolvimento socio-económico e cultural. É que estas crianças, adolescentes e jovens, tal como os outros, serão os adultos de amanhã.

Conclusão

Cansamo-nos de tudo menos de aprender.

Virgílio

Procurámos apresentar neste trabalho uma visão de conjunto dos projectos e trajectórias migratórias dos portugueses em França, que partiram entre 1955 e 1975, visando alcançar a melhoria das suas condições de vida, sobretudo em prol da família. Daí a procura constante de um futuro para os filhos que não fosse, de modo algum, a reprodução das suas condições de vida, tanto antes como depois da emigração. Verifica-se, pois, ao longo do percurso migratório, um maior investimento na escolarização e a procura consistente do sucesso, que também pode ser gradual, uma vez que, apesar de nem todos fazerem um curso universitário, podem ter alcançado sucesso através de graus escolares menos valorizados, mas que, mesmo assim, lhes abriam a porta para algumas profissões valorizadas (Boudon, 1979b). Basta pensar na quantidade de portugueses, pais e filhos, que vieram a criar a sua empresa, algumas de grandes dimensões. O trabalho de campo aturado e as vivências experienciadas ao longo do tempo junto de muitos portugueses em França permitem-nos compreender as características das transformações de que foram alvo os portugueses em terras gaulesas, numa dinâmica constante entre os indivíduos, a família e a sociedade onde vivem.

Por outro lado, o facto de se terem operado grandes mudanças na sociedade portuguesa após a sua partida contribui ainda para conferir mais consistência às transformações com que se vão confrontando e assimilando na sociedade de residência. A maior parte destas transformações, contudo, parece poder explicar-se pelas modificações políticas, abrindo a passagem de um regime ditatorial para um outro democrático como aquele em que vivem em França, dos sistemas de valores mais abertos à modernidade, das estruturas socio-económicas e profissionais passando, ao contrário dos seus antepassados, para uma nova relação com o trabalho mais estreita e mais "interessada" que é adoptada e se traduz por uma maior estabilidade do emprego ou na empresa e provavelmente na localidade de residência. Também é dada mais atenção à actividade profissional, à carreira, às vantagens da antiguidade, ao modo de remuneração e ao seu cálculo, às possibilidades de promoção, entre outros aspectos.

Da migração dos pais à escolarização dos filhos. O caso dos portugueses em França 123

Com a aprendizagem de uma atitude calculadora, favorecida pela experiência de um horário de trabalho assalariado e da vida em França, aparece também o cálculo das horas suplementares que constituem um contributo importante para o aumento dos recursos financeiros ao fim do mês. Muitas vezes, este complemento, quer do homem quer da mulher, sobretudo nos primeiros tempos da imigração, servia para a manutenção das despesas do dia a dia, podendo, deste modo, os ordenados fixos ser inteiramente canalizados para a poupança. Com o decorrer do tempo e a abertura a outros valores, designadamente em termos da preparação do futuro dos filhos e da procura de melhores condições de habitação, tornou-se possível um maior poder de compra para, por um lado, dispensarem o trabalho remunerado dos filhos ainda adolescentes e jovens e, por outro, poderem investir na sua escolarização mais prolongada, não hesitando em pagar explicações ou mesmo o ensino privado, muito valorizado em França. Mas o acesso ao salário mensal fixo comporta ainda uma outra mediação: o efeito preciso dos recibos de salários, incamando e simbolizando a sua nova condição de operário ou mais exactamente a de emigrante "instalado" na condição de migrante (Sayad, 1999).

Passando pelo trabalho e pela Escola é toda a relação dos portugueses com a sociedade francesa que se transforma, pelo menos no que lhes é acessível, ainda que tenham de lutar por isso, como ocorre quando pretendem que os filhos enveredem por uma escolarização mais prolongada, o que vai acontecendo mais frequentemente desde a década de 1980. Para o efeito, contribuem: o factor idade, uma vez que os pais mais novos, normalmente, revelam mais interesse pela escolarização prolongada dos filhos ao invés dos mais velhos; os graus de escolarização a que acederam antes de partirem, assim como a abertura aos valores da sociedade onde vivem. Normalmente, as famílias portuguesas mais novas estão relativamente melhor integradas, adoptando mais facilmente os sistemas de valores da sociedade francesa, a que não escapa a valorização da escolarização prolongada, aliás, como de resto nos países ocidentais mais desenvolvidos, designadamente desde a segunda guerra mundial, em que paulatinamente se vai assistindo a uma escolarização de massas e ao seu prolongamento. A diferença que separa as atitudes das três gerações evocadas neste trabalho encontra-se sobretudo na diversidade de percepções que gradualmente os

portugueses, em virtude das idades e dos seus respectivos graus de escolarização, têm da sua posição pessoal e familiar, quando se trata de pensar e investir em percursos de escolarização mais prolongados e mais valorizados para os filhos, o que se vai verificando cada vez mais. Conseguindo-o, mais facilmente se abrem as portas para a tão almejada mobilidade social vertical ascendente.

Compreende-se, então, que um filho de um camponês ou de um operário que faz um curso técnico, de professor primário, de enfermeiro, de secretária, de assistente social, de contabilista, de médico, de advogado, de juiz ou que chega a professor universitário, como vai acontecendo cada vez mais entre os portugueses em França, efectue um percurso de ascensão social que muito honra os pais e os filhos e capta mais reconhecimento social. Em termos de estatuto social, denota-se aqui uma inversão da ordem tradicional. Não se trata de um estatuto social herdado, mas antes adquirido e conquistado, por vezes à custa duma ética do esforço que compromete igualmente os pais e os filhos, podendo aqueles vir agora a aceder a um estatuto social mais valorizado em consequência do sucesso escolar e da ascensão social dos filhos.

Notas

- 1 Institut National de Statistique et Études Économiques.
- 2 Actualmente, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a População, entre os 191 milhões de imigrantes, 95 milhões são mulheres, ou seja, 49,6% (Jornal Público, 25 de Outubro de 2006).
- 3 A sociologia interaccionista — apoiando-se nas análises de Erving Goffman (1982), faz uma separação entre os indivíduos "desacreditados", isto é, aqueles que tendo um *handicap*, podem ocultá-lo perante o olhar dos outros e os indivíduos "descredíveis" que, transportando consigo um *handicap*, não o podem subtrair ao olhar dos outros, como acontece, por exemplo, com o fenómeno — abre perspectivas fulcrais para analisar situações concretas desta natureza. Retomando o caso dos alunos portugueses na Escola francesa ou noutros contextos migratórios ocidentais não é, normalmente, pelo fenómeno que se distinguem dos autóctones, mas antes pelo nome patronímico, dado que a escola pode muito bem manipular, associando-os directamente a alunos oriundos das migrações internacionais, frequentemente julgados mais incapacitados do que os outros sob o ponto de vista intelectual. Porém, como já temos afirmado várias vezes, a questão tem muito menos que ver com estas migrações do que com a pertença social. Assim, têm muitas probabilidades de virem a ser colocados numa posição de "desacreditados" e não

de "descredíveis". Contudo, importa não esquecer o que diz M. Weber (1971: 412) nas suas reflexões sobre o racismo: mesmo o horror é "condicionado socialmente". Isto implica que nos devemos interrogar sobre os procedimentos sociais através dos quais se constrói a "diferença". Podemos, por exemplo, perguntar-nos porque é que nos Estados Unidos e em Portugal são sobretudo os negros que são mais objecto de xenofobia e em França são os árabes? As explicações que acentuam a 'distância' (biológica ou cultural), que separa o grupo dominante do grupo estigmatizado, esquecem-se de precisar que a sociedade considerada e até as relações anteriores que possa ter tido com estes diferentes grupos fazem variar os critérios que definem esta distância em relação às normas predominantes.

Referências

- BARRETO, António (Org.), (1996). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- BEAUD, Stéphane & NOIRIEL, Gérard (1990). Penser l' "intégration" des immigrés. *Hommes & Migrations*, n° 1133, pp. 43-53.
- BECKER, Denise et al. (1994). *Échec Scolaire ou École en Échec? Têtes Dures, Têtes Vides. L'Échec Scolaire des Portugais dans leur Pays et en France*. Paris: L'Harmattan.
- BOUDON, Raymond (1979a). *Les Inégalités des Chances*. Paris: Armand Colin.
- BOUDON, Raymond (1979b). *La Logique du Social*. Paris: Hachette.
- BOULOT, Serge & BOYZON-FRADET, Danielle (1988). *Les Immigrés et l'École: une Course d'Obstacles*. Paris: CIEMI-L' Harmattan.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *La Noblesse d'État*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- CASSOLA RIBEIRO, Francisco (1986). *Emigração Portuguesa*. Lisboa: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas.
- CHARLOT, Bernard (1989). Intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée. Éléments de synthèse. In B. Lorreyte (Org.), *Les Politiques d'Intégration des Jeunes Issus de l'Immigration*. Paris: CIEMI-L'Harmattan, pp. 149-160.
- CHOMBART DE LAUWE, Paul-Henri (1971). *Sociologie des Aspirations*. Paris: Médiations.
- CHOMBART DE LAUWE, Paul-Henri (1981). *Transformations Sociales et Dynamique Culturelle*. Paris: CNRS.
- DE SINGLY, François (1997). *Fortune et Infortune de la Femme Mariée*. Paris: PUF.
- DE SINGLY, François (1993). *Sociologie de la Famille Contemporaine*. Paris: Nathan.
- DURKEIM, Émile (1977). *Les Règles de la Méthode Sociologique*. Paris: PUF.
- DURKEIM, Émile (1976). *La Division du Travail Social*. Paris: PUF.
- DURKEIM, Émile (1995). *Éducation et Sociologie*. Paris: PUF.

- ENGELS, Friedrich (1984). *Letra à Hans Starkenburg*.
- GEDEÃO, António (1997). *Poemas Escolhidos*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- GIBERT, Serge (1988). La scolarisation des élèves étrangers. In B. Lorreyte, *Les Politiques d'Intégration des Jeunes Issus de l'Immigration*. Paris: CIEMI-L'Harmattan, pp.125-148.
- GOFFMAN, Erving (1982). *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- HENRY-LORCERIE, Françoise (1989). L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée. In B. Lorreyte, *Les Politiques d'Intégration des Jeunes Issus de l'Immigration*. Paris: CIEMI-L'Harmattan, pp. 95-124.
- HUET, Michèle et al. (1982). *Les emplois du temps des citadins*. Paris: Archives et Documents, INSEE.
- INE (2004). Estatísticas Demográficas. *Revista de Estudos Demográficos*, n. 39.
- KELLERLHS, Jean & MATADON, Cléopâtre (1991). *Les Stratégies Éducatives des Familles*. Paris: Dolachaux et Niestlé.
- KOTLOK-PIOT, Nathalie (1996). *L'Insertion Professionnelle des Jeunes Nés de Parents Portugais*. Paris: CCPF.
- LEANDRO, Maria Engrácia (1995a). *Au-delà des Apparences. Les Portugais Face à l'Insertion Sociale*. Paris: CIEMI-L'Harmattan.
- LEANDRO, Maria Engrácia (1995b). *Familles Portugaises. Projets et Destins*. Paris: CIEMI-L'Harmattan.
- LEANDRO, Maria Engrácia (2000). La réinstallation de familles portugaises dans le Minho. In B. de Varine, *Lieux de Vie et Circulations des Portugais de France*. Paris: Interaction France-Portugal, pp. 36-66.
- LEANDRO, Maria Engrácia (2004). Dinâmica social e familiar dos projectos migratórios — Uma perspectiva analítica. *Análise Social*, 170, Vol. XXXIX, pp. 95-118.
- MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS (1975). *Boletim anual*. Lisboa: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas.
- PONARD, Michel (1979). *Le Retour des Travailleurs Portugais*. Paris: La Documentation Française.
- SARTRE, Jean-Paul (1986). *Questions de Méthode*. Paris: Gallimard.
- SAYAD, Abdelmalek (1977). Les 'trois âges' de l'émigration algérienne en France. *Actes de la Recherche*, 15, pp. 59-79.
- SAYAD, Abdelmalek (1999). *La Double Absence. Des Illusions de l'Émigré aux Souffrances de l'Immigré*. Paris: Seuil.
- SOROKIN, Pitirim (1927). *Social Mobility*. New York: Harper and Brothers.
- THOMAS, Louis-Vincent (1988). *Anthropologie des Obsessions*. Paris: L'Harmattan.
- TOURAINÉ, Alain (1984). *Le Retour de l'Acteur*. Paris: Fayard.
- TRIBALAT, Michéle (1995). *Faire France. Une Enquête sur les Immigrés et leurs Enfants*. Paris: La Découverte/Essais.
- WEBER, Max (1971). *Économie et Société*. Paris: Plon.
- ZÉROULU, Zaida (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. *Revue Française de Sociologie*, XXIX, pp. 447-470.

FROM THE MIGRATION OF PARENTS TO THE SCHOOLING OF CHILDREN. THE CASE OF PORTUGUESE MIGRANTS IN FRANCE

Abstract

To wonder about the oddness of the migratory projects of Portuguese people that migrated to France between 1955-1975 and the respective inflections, with the elapsing of time, permits to understand the large importance of the 'ages' of emigration and schooling of the parents, when it is about investing in school courses of the children and understand the factors of (un)success that are associated to them. However, the construction of school profiles of the young Portuguese in France changes according to the 'ages' of emigration, the fact of being or not born in France, or being born of mixed couples and the investment of parents and children in an ethics of effort, trying to get the so much coveted school success. In this work, the authors discuss the reasons that are on the basis of these attitudes and behaviors and analyze these particularities from the point of view of the sociology of international migrations, of education, of educational mobilization strategies and propositions of the dynamic sociology arguing.

Keywords

Projects; Strategies; Education; (Un)Success

DE LA MIGRATION DES PARENTS À LA SCOLARISATION DES ENFANTS. LE CAS
DES MIGRANTS PORTUGAIS EN FRANCE

Résumé

S'interroger sur les singularités des projets migratoires des Portugais qui ont migré pour la France entre 1955-1975 et des inflexions respectives, avec le découlement du temps, permet de comprendre la grande importance des 'âges' de l'émigration et de la scolarisation des parents, quand il s'agit d'investir dans les parcours scolaires des enfants et comprendre les facteurs d'(in)succès qui leur sont associés. Toutefois, la construction des profils scolaires des jeunes portugais en France, change en fonction des 'âges' de l'émigration, du fait d'être ou non nés en France, de naître de couples mixtes et de l'investissement des parents et des enfants dans une éthique de l'effort, cherchant à obtenir le succès scolaire tant convoité. Dans ce travail, les auteurs s'interrogent sur les raisons qui sont à la base de ces attitudes et des comportements et analysent ces particularités à la lumière de la sociologie des migrations internationales, de l'éducation, des stratégies de mobilisation éducative et des propositions de l'argumentation de la sociologie dynamique.

Mots-clé

Projets; Stratégies; Scolarisation; (In)Succès

Recebido em Janeiro, 2007
Aceite para publicação em Maio, 2007

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria Engrácia Leandro, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Campus do Guafar, 4710-057 Braga, Portugal. Telef.: 253 604280; e-mail: engracia@ics.uminho.pt

Públicos e (des)vantagens em educação:
escolas e famílias em interacção

Virgínio Sá & Fátima Antunes
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste texto pretendemos apresentar alguns resultados provisórios de uma investigação em curso centrada nos processos de *regulação* da educação. O estudo desenvolve-se num concelho do norte de Portugal (convencionalmente designado *Vila Formosa*), abrangendo as escolas com oferta de ensino secundário, e pretende esclarecer um conjunto de questões envolvidas com a diversidade dos públicos escolares, orientações e práticas das escolas e estratégias das famílias. Os elementos que nos propomos apresentar decorrem da análise de uma parcela do material empírico recolhido na primeira fase do estudo e centram-se, no essencial, na articulação entre duas vertentes: i) lógicas e processos mobilizados pelas escolas nos momentos em que efectivam determinadas *escolhas organizacionais* (nomeadamente, quando procedem à constituição das turmas e à gestão de determinados recursos); ii) determinadas estratégias de investimento escolar das famílias (materializadas, por exemplo, em 'escolhas' diversas e no recurso a 'explicações'). Os dados preliminares da investigação em curso, sugerem, ainda que de uma forma não linear nem consolidada, estamos perante um acesso desigual a um bem fundamental — a educação —, sobretudo nas suas fileiras mais prestigiadas, desigualdade essa que parece penalizar sobretudo os grupos sociais que já sofrem de outros *défices*.

Palavras-chave

Regulação da educação; Gestão da diversidade; Constituição de turmas; Estratégias de investimento escolar das famílias.

Introdução

Como sintetiza Diogo (2004: 48), "os trabalhos de análise da mobilidade social nas últimas décadas convergem na ideia de que, de pais para filhos, a definição dos estatutos sócio-profissionais deponde cada vez mais da escola". Neste contexto, observa a mesma autora, o sistema educativo é colocado "no centro do jogo da distribuição pelos lugares sociais" (p. 50). Na procura de "vantagens competitivas", as famílias, sobretudo as que integram os segmentos mais favorecidos, investem cada vez mais na escolarização dos filhos, ao mesmo tempo que desenvolvem estratégias progressivamente mais agressivas¹ de modo a conquistarem/consolidarem processos de *distinção* (Bourdieu, 1979)² que, ainda nas palavras de Ana Diogo, "asseguem raridade aos percursos escolares da sua descendência" (*ibidem*).

1. Escolhas Organizacionais: espaço de transumância de lógicas em tensão

As estratégias das famílias não se desenvolvem, contudo, no vazio. Elas ocorrem em contextos estruturados, entre outros, quer pelo enquadramento jurídico-normativo dimanado da administração educacional, quer pelas políticas e orientações produzidas e actualizadas em cada escola³.

Sendo as escolas, simultaneamente, *foci* de reprodução, mas também de produção, de políticas, orientações e regras (Lima, 1991), elas não deixarão de constituir espaços de autonomia relativa e, portanto, como afirma o mesmo autor, os actores escolares "não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construiram novas regras" (Lima, 1998b: 582).

1.1. Constituição de turmas e gestão da diversidade de públicos escolares

No quadro das políticas, orientações e critérios reguladores do agrupamento dos alunos em turmas, e considerando a problemática da gestão da diversidade dos públicos escolares (e da *fabricação da excelência*⁴), uma das questões mais relevantes prende-se com a velha

dicotomia heterogeneidade *versus* homogeneidade e a correlativa existência, ou não, de turmas de nível e o seu impacto no desempenho e aspirações dos alunos.

No que à constituição das turmas diz respeito, as orientações da administração educacional raramente revestem uma natureza impositiva e tendem a ser relativamente genéricas, deixando, portanto, espaços para a auto-regulação, para a definição de orientações próprias que reflectam a(s) cultura(s) político-pedagógica(s) das escolas⁵, incluindo os valores e concepções de justiça social que subscrevem⁶.

É no projecto educativo da escola que devem ser definidos os critérios a que deve obedecer a constituição das turmas, competindo ao órgão de direcção executiva a sua aplicação. Surpreendentemente, uma análise sumária dos projectos educativos das escolas integradas no nosso estudo revela uma regular ausência de qualquer tipo de referência aos critérios orientadores da constituição de turmas, sejam eles pedagógicos ou outros⁷. Apesar disso, no contacto directo que mantivemos com os órgãos de gestão das escolas da nossa amostra, pudemos apreender um conjunto de vectores que, de acordo com os nossos interlocutores, orientam as práticas de agrupamento dos alunos no que concerne à sua distribuição pelas diferentes turmas do mesmo ano de escolaridade.

Numa curta revisão da literatura sobre o impacto do modo de agrupamento dos alunos sobre as suas 'aquisições' e 'atitudes', Duru-Bellat & Mingat (1997) concluem que, não obstante alguma discrepância de resultados em relação a alguns aspectos mais específicos, se tem constatado a existência de uma relação (nem sempre linear) entre o grau de heterogeneidade da turma, o seu rendimento médio, o nível inicial de cada aluno e seu desempenho na respectiva turma. Assim, enquanto todos os alunos beneficiam em serem escolarizados em turmas de rendimento médio elevado, a influência do factor heterogeneidade depende do nível inicial dos alunos: "um ambiente homogéneo é favorável aos alunos cujo nível inicial é bom, enquanto que os alunos médios ou fracos retiram um maior benefício de uma escolarização num meio heterogéneo" (Duru-Bellat & Mingat, 1997: 763). Contudo, observam os mesmos autores, os "ganhos" de uns não são simétricos em relação às "perdas" dos outros: "os ganhos retirados pelos alunos relativamente fracos em relação ao nível da sua turma são

sensivelmente mais importantes (um pouco mais do dobro que as perdas ocasionadas pelos alunos escolarizados numa turma de nível médio inferior ao deles" (p. 779-80).

Concluem, por isso, Duru-Bellat & Mingat (1997: 787) que uma política orientada para a defesa do 'interesse geral' deveria conduzir à opção pela promoção das classes heterogéneas dado que, nestas circunstâncias, "os alunos de nível inferior ao nível da sua turma 'ganham' muito mais do que 'perdem' os alunos situados acima do nível médio dos seus discípulos". Contudo, a promoção do 'interesse geral' nem sempre é fácil de harmonizar com a satisfação dos interesses particulares dos distintos públicos escolares que, na busca de distinção, pressionam os decisores no sentido de *escolhas organizacionais* que melhor respondam à sua busca de vantagens competitivas.

Em qualquer dos casos, se alunos com características iniciais idênticas progredem tanto melhor quanto mais elevado for o nível médio da turma que frequentam, então as práticas relativas ao(s) modo(s) de os agrupar adquirem uma nova centralidade e, decorre daqui que uma parte da produção do sucesso/insucesso na escola (também) se opera pela forma como se administra esta vertente da gestão pedagógica, o que não deixará de ter consequências sobre a definição dos seus 'destinos sociais'.

Se, por um lado, dada a sua inserção geográfica e as condicionantes decorrentes da rede escolar negociada, as escolas 'herdam' um determinado público escolar, por outro lado, o modo como arrumam os alunos do mesmo ano de escolaridade pelas diferentes turmas constitui, em grande medida, um campo de decisões escolares⁸ modelizáveis em função das doutrinas político-pedagógicas subscritas pelos órgãos a quem cabe definir e operacionalizar os princípios a que deve obedecer aquela arrumação.

No processo de agrupamento dos alunos por turmas (do mesmo ano) é conveniente distinguir três situações básicas: i) a constituição das turmas dos alunos que frequentam uma determinada escola pela primeira vez, normalmente iniciando um novo ciclo; ii) a constituição das turmas no início do secundário; iii) e a constituição das turmas dos anos seguintes à primeira matrícula. Dos três casos tipificados, é sobretudo nos dois primeiros que se abre espaço para a definição de novos arranjos que espelhem a filosofia própria de cada escola, nomeadamente no que concerne à questão da homogeneidade e dos grupos de nível.

Uma análise global do conjunto dos trechos das entrevistas em que os nossos entrevistados se reportam a aspectos relacionados com a constituição de turmas permite, num primeiro registo, pôr em evidência a aparente recusa das turmas de nível, pelo menos enquanto opções deliberadas da escola. A selecção de trechos que se seguem reflecte esse posicionamento:

Eu sei que nós somos um bocadinho... e não aceitamos alunos por níveis, nós não aceitamos alunos só de cinco, ir ali e só com alunos só de cinco, não [aceitamos isso] (E3)⁹.

E depois tem também outros critérios, que é tentar que as turmas não sejam excessivamente homogéneas, nem excessivamente heterogéneas. Basicamente mandamos pôr metade dos alunos que têm 5 a tudo e outra metade dos alunos que tiveram 2, a Português e a Matemática, por ex., isto é dividir a turma, à partida. Mas também não vamos pôr uma turma só de alunos de 5 (E6).

Nós não organizamos turmas por medida, nem organizamos as turmas em função, ou da categoria socioprofissional dos pais (sei que há essa opção), mas sei que há escolas em que há folhinhas e as pessoas indicam qual a profissão do pai, quais as habilitações académicas e literárias, etc., etc., não sei se isso condiciona ou não a distribuição por turmas, no caso da minha escola não condiciona (E8).

Contudo, este discurso da recusa das turmas de nível convive com uma rotina muito generalizada que, em muitos casos, anula a eficácia daquele discurso: o respeito pelo que 'vem de trás':

As turmas... vêm para aqui em grupo, se a turma for boa a turma é boa, se a turma for complicada a turma é complicada [...] a turma é muito boa, sim senhor nós não temos problema nenhum em termos uma turma muito boa, ótima (E3).

Geralmente quando vem um grupo-turma da EB 2, 3, nós colocamos esse grupo-turma junto, ou porque trazem línguas diferentes, ou porque têm conhecimentos implícitos entre eles, ou por uma outra razão, agora, não há, em nosso entendimento, uma constituição da turma tendo como objectivo final ter a turma 1, 2, 3 e 4 boas, e 5, 6 e 7 más (E5).

As turmas de 7º, foi com os alunos que nos mandaram, respeitando a turma de que eles vinham, não vieram turmas inteiras, vieram lotes de várias turmas, nós respeitamos isso (E7).

Nesta circunstância, as escolas, mesmo quando não têm uma doutrina e/ou uma prática de constituição de turmas de nível, podem efectivamente ter uma realidade caracterizada por turmas que evidenciam diferenças significativas de rendimento médio, simplesmente porque 'herdaram' agrupamentos de alunos que, de forma relativamente acrítica, reproduzem

ano após ano, como se não houvesse alternativa. Não surpreende, por isso, que os órgãos de gestão não se reconheçam nas hipotéticas acusações de que as turmas A e B da sua escola foram 'escolhidas a dedo', mas facilmente admitam que isso possa acontecer (ou têm mesmo a certeza de que acontece) nas escolas vizinhas. Em alguns casos chegam mesmo a invocar a experiência pessoal para documentar tais práticas:

Passou-se comigo, eu como pai... o executivo da 'escola X' sabia que eu era docente..., é evidente que colocou os meus filhos em turmas de filhos de professores. Agora aqui no secundário isso é impossível, não temos possibilidades para isso, nós tínhamos (que ter) um conjunto de filhos de docentes, todos com as mesmas preferências (E5).

Tenho uma turma que chegou agora ao 12º ano com excelentes médias e a origem toda era a mesma turma, era só uma turma, portanto esses miúdos tiveram de ser escolhidos em função dos seus resultados (E7).

Noutros casos admite-se que não constituindo o agrupamento dos alunos com base no seu desempenho académico uma prática generalizada, possa contudo ser um procedimento frequente para grupos específicos, ou seja, heterogeneidade para a maioria e algumas turmas "arranjadinhas":

Repare, o que a maior parte das escolas fazem é isso (constituir turmas mais ou menos heterogéneas), fazem as turmas assim e depois preocupam-se em fazer duas turmas arranjadinhas (E7).

Quando tentamos perceber as razões que poderiam levar as escolas a constituir as turmas "arranjadinhas", o nosso entrevistado considerou que poderiam existir "razões boas e razões menos boas". Nas "razões boas" incluiu a luta por uma melhor posição nos *rankings*:

São processos não formais da construção das turmas, que podem ter a ver com coisas muito simples, que é por ex., o conhecimento que se tem dos alunos, por parte de quem melhor domina o sistema e que pode depois favorecer que A, B, C ou D vão para aquela turma porque também vai ter o professor A, B, C, ou D. Isso é possível claramente. Eu posso fazer isso, quem é que me contradiz?! E até pode ser uma estratégia da escola, porque a escola pode conseguir assim melhores resultados, se pensarmos numa ideia de *ranking*. [...] Pode haver razões boas e razões menos boas. As boas são as de poder competir no tal *ranking*, porque turmas boas com professores bons, garantem à partida melhores resultados. A outra pode ser para responder a necessidades do próprio sistema (E7).

Apesar de o princípio da continuidade, traduzido no "manter o que vem de trás", constituir o procedimento dominante, também registámos um caso de uma 'política' que aponta num sentido diametralmente oposto:

Aliás mantemos uma política das turmas também, de que nunca mantenho a turma do 9º ano. Se vierem 15 alunos duma turma (de outra escola) para aqui, nós dividimos em 2 blocos. Não queremos uma turma no 10º ano que fique praticamente ... Não, desfazemos os grupos, dividimos o grupo (E6).

No ensino secundário, a existência de turmas de nível pode ter raízes diferentes. A acção cumulativa da escolha do agrupamento, aliada à escolha das disciplinas de opção, contribui para uma certa homogeneidade intra-cursos e para o acentuar das diferenças inter-cursos¹⁰. Contudo a elitização de certas turmas, dentro do mesmo agrupamento, pode ainda ser reforçada através da escolha das opções. Esta escolha, enquanto factor de selectividade, pode assumir dois tipos de configurações: i) opções que dão acesso aos cursos mais procurados e em que, por isso, a procura ultrapassa a oferta, sendo a selecção feita com base nas notas; ii) opções que são escolhidas não tanto porque dão acesso a cursos específicos, mas porque podem introduzir algum factor de distinção e facilitar a integração em turmas com um *ethos* académico mais acentuado.

Na escola Alfa, o primeiro tipo é claramente testemunhado no depoimento do responsável do órgão de gestão:

É evidente que as turmas acabavam por ficar mais homogéneas porque se havia, imaginando, 50 alunos a mais para aquelas opções [Técnicas Laboratoriais de Biologia e Técnicas Laboratoriais de Química], ficavam só os que tinham melhor nota, os outros teriam que ser enquadrados noutras turmas, e ao ficar os que tinham melhor nota, as turmas ficavam mais homogéneas (E2).

O segundo tipo, escolha de opções como factor de distinção, é igualmente documentado num trecho de outra entrevista realizada ao responsável pelo órgão de gestão da escola Kapa:

No novo 10º ano, este ano, sei que houve aqui uma turma, que acho que certas opções que fizeram são deliberadas, ou melhor, proporcionam certo tipo de turmas, no agrupamento de Ciências Sociais e Humanas, que é História a disciplina base: O que é que se desprende? Que os alunos fogem à Matemática [...] se há 1 grupo de alunos a escolher, neste agrupamento, Matemática aplicada às Ciências Sociais ... de certeza que vamos ter duas turmas muito diferentes [...] Houve pais que pediram essa opção, e eu até falei com alguns alunos [...] são alunos que não estão a fugir ... vão-lhes dar duas realidades completamente diferentes [...] Parto do princípio que são os pais que discutem esta opção com os seus filhos, são pais informados, sabem que com essa opção é uma turma para estudar, para aproveitar, e não é uma turma apenas para concluir o 11º ano (E6).

Como deixa subentender o nosso entrevistado, dentro do agrupamento de Ciências Sociais e Humanas, escolher Matemática pode ser uma forma de assegurar o acesso a turmas mais ambiciosas o, inversamente, fugir às turmas que agrupam os alunos sem grandes projectos de prossecução de estudos, ou seja, os pais que induzem os filhos a fazer esta opção parecem ter alguma consciência que a turma frequentada pode fazer diferença em termos de investimento escolar e de sucesso educativo, entre outras 'vantagens'.

Paralelamente, as escolas são por vezes sensíveis (frequentemente por boas razões) a um conjunto de 'argumentações' invocadas pelos alunos e/ou encarregados de educação, anuindo aos seus pedidos para mudar de turma, o que em alguns casos constitui uma forma dissimulada daqueles 'furarem' o sistema:

Se um filho dum professor é amigo dum outro filho de professor, é provável se calhar que até fiquem juntos, porque há sempre um grupo de alunos que processam o pedido para ficarem juntos (E2).

Efectivamente, se muitos destes pedidos são motivados pela necessidade de responder a algumas questões práticas, como por exemplo harmonizar horários de transporte, noutros (bastante difíceis de discernir), constituem estratégias dissimuladas de aceder às turmas 'certas' contornando (e contrariando) os dispositivos e as políticas da própria escola. Na entrevista realizada a uma ex-aluna da escola Alfa, a nossa entrevistada fez referência às estratégias dos alunos para ingressarem nas turmas mais procuradas, onde incluiu os pedidos de transferência de turma, convocando justificações 'laterais':

porque depois pode-se pedir transferência, dentro da própria escola pode-se pedir transferência da turma, isso aconteceu mais do que uma vez, colegas meus que depois de terem entrado [na escola] tentaram pedir transferência para a turma A ou para a turma B [as 'melhores' turmas], justificando com horários, ou com distância de casa, porque queriam ir para essas turmas (E9).

Resumindo, não encontramos, nos discursos dos responsáveis pelas direcções executivas das escolas integradas no nosso estudo, a defesa da constituição de turmas de nível e, na generalidade dos casos, registamos mesmo recusas expressas dessa opção de agrupamentos dos alunos do mesmo ano de escolaridade¹¹; no entanto, a tendência dominante parece ser

a de respeitar o *princípio da continuidade*, reeditando os agrupamentos 'herdados', e permitindo, aparentemente, que as 'turmas arranjadinhas' se reproduzam como que por 'geração espontânea', ano após ano, sem que seja possível atribuir-lhes uma 'paternidade'. Paralelamente, sobretudo no ensino secundário, o efeito cumulativo de um conjunto de escolhas (da escola, do curso, das opções, da turma), algumas inerentes à própria organização curricular, outras estrategicamente realizadas por certos segmentos de pais, vem resultando numa produção de públicos escolares marcadamente distintos nos seus desempenhos académicos, nas suas aspirações e nas suas orientações quanto à via de ensino seleccionada. Aparentemente, tais diferenças são associadas ao mérito individual, que a escola se limita a sancionar, ocultando-se que uma parte dessa 'excelência' (bem como o insucesso dos excluídos) é fabricada pela forma como se regula o acesso aos bens educativos e pelo modo como se operacionaliza esse acesso, com a própria instituição escolar a jogar também o seu papel, seja pelas decisões organizacionais que toma, seja por omissão, reproduzindo decisões alheias.

1.2. A gestão de recursos escolares

Na teia complexa das decisões organizacionais que podem reforçar, ou contrariar, a segmentação e elitização de certos públicos escolares, desempenha papel relevante a forma como se processa a gestão dos vários recursos escolares (humanos, físicos, materiais, financeiros, etc.). De momento faremos apenas uma brevíssima incursão nesta problemática para sinalizar um dos subdomínios do vasto conjunto de decisões que a administração daqueles recursos envolve, neste caso as políticas e práticas de gestão dos turnos manhã/tarde (segmento do domínio mais vasto da gestão do tempo).

1.2.1. A distribuição dos ciclos/anos de escolaridade/turmas pelos turnos

Em relação à distribuição dos ciclos e anos de escolaridade pelos turnos da manhã ou da tarde¹², importa começar por referir que o turno da manhã é consensualmente considerado o turno nobre, aquele em que, supostamente, os alunos rendem mais, sendo também o que é preferido pelos

professores. Na análise dos discursos que se reportam à distribuição das diversas turmas pelos turnos, discursos produzidos pelos responsáveis das direcções executivas das escolas incluídas no nosso estudo, observamos uma regularidade que poderemos condensar, inspirando-nos em L. Pires (1988), na expressão 'sequencialidade regressiva': a primeira prioridade cabe ao 12º ano, seguindo-se-lhe os outros anos de escolaridade por ordem decrescente. O resultado deste escalonamento é, na generalidade dos casos, o secundário de manhã e o 3º ciclo de tarde. Quando a escola não comporta todo o secundário de manhã, o 10º ano transita para a tarde. Se mesmo assim ainda houver necessidade de desfocar turmas do secundário para a tarde, os 'sacrificados' serão os cursos tecnológicos:

Tentamos meter todo o 12º ano de manhã, tendo em atenção que os 12ºs anos devem ter duas tardes livres para estudo, se for possível ter 3, o isto vai condicionar 10º, 11º e 7º ano [...]. O 10º e o 7º ano estão à tarde, o 11º é do turno da manhã, exceptuando os cursos tecnológicos que são de manhã e à tarde (E5).

Os horários do 11º e 12º são preferencialmente de manhã, e o 10º de tarde, tendo em conta que nós não conseguimos ter tudo no mesmo turno, tem a ver com as próprias instalações [...] por tradição da escola, sempre foi assim, pelo menos nos últimos anos (E3).

As razões invocadas para justificar estas opções variam entre a 'tradição': "por tradição da escola sempre foi assim" (E2), a rotina: "porque está instalado" (E7) e uma racionalidade mais instrumental, claramente orientada para o preparar para a universidade, mesmo admitindo que estas opções não são muito reflectidas:

Lá está, nunca pensamos nisso, mas como esta escola se preocupa muito com a universidade, o 12º ano tem que ser de manhã (E7).

Há também que admitir que estas lógicas se possam cruzar com os interesses de certos professores. Considerando-se que para os professores o turno da manhã é também o preferido, poderemos estar aqui perante uma convergência de interesses entre os professores que leccionam nos anos mais avançados, que são também os 'mais antigos', e uma agenda mais geral de preparação para a universidade.

A prioridade conferida ao secundário, e particularmente ao 12º ano, na distribuição deste recurso escolar (o espaço/tempo), não é uma opção isenta de riscos. Em alguns casos, há a percepção de que a forma como se distribui

este bem escasso tem influência directa na capacidade de captar os públicos 'certos'. Como nos referiu um dos nossos entrevistados, privilegiar o secundário "tem alguns inconvenientes". A percepção desses "inconvenientes" ter-lhe-á sido induzida pelo comentário feito por um pai que, na Assembleia de escola e nas palavras do nosso entrevistado, terá sugerido: "Se vocês querem turmas do 7º ano boas, tenham que tê-las só de manhã" (E7). O sentido destas políticas e práticas parece tornar-se assim mais inteligível no contexto de uma progressiva alteração nos modos de regulação institucional em que, como observa Barroso (2003b: 75), se vem processando (talvez não apenas discursivamente)¹³ uma passagem de um 'controlo pelas normas' para um "controlo pelos resultados".

Independentemente das argumentações que se invoquem para justificar a prioridade conferida ao ensino secundário, e dentro deste aos últimos anos, e dentro destes aos Cursos Gerais, trata-se da distribuição desigual de um recurso escasso que, aliado a outras distribuições desiguais, pesa também na produção do sucesso/insucesso, também aqui com vantagem para os (que já eram) privilegiados (os que acedem aos últimos anos do secundário e às suas fileiras de maior prestígio).

2. De uma regulação pelo 'produtor' a uma regulação pelo 'consumidor'?

No quadro da reconfiguração dos processos de regulação no domínio da educação, um dos vectores que tem merecido particular atenção nas últimas décadas prende-se com "uma progressiva passagem de uma 'regulação da procura' pela oferta a uma 'regulação da oferta' pela procura" (Barroso, 2003b: 77). A teoria dos *quase-mercados* (Le Grand, 1991) educacionais assenta nas premissas de que a introdução de políticas orientadas para a promoção da escolha na educação irá promover a competição entre as escolas, encorajar uma utilização mais eficiente dos recursos, tornar os produtores mais responsáveis perante os consumidores e incrementar a diversidade de oferta. Afirmando-se que todos os pais são livres de escolher e pressupondo que todos querem, podem e sabem escolher, as ideologias do mercado permitem uma fácil associação entre os pais que não escolhem (ou fazem escolhas pobres) e o estereótipo de maus pais/pais irresponsáveis, resultando daí a clássica *culpabilização da vítima*, em que os

eventuais maus resultados escolares deixam de ser imputáveis ao 'sistema'¹⁴, para surgirem associados às más opções (ou ausência de opções) dos pais.

Aparentemente, ignorando que para se fazerem escolhas activas e estratégicas é necessário dispor do *capital social e cultural* que permita 'ler e decifrar'¹⁵ as complexas teias envolvidas no processo de escolha, o propalado reforço do poder dos pais, que supostamente as políticas de escolha iriam proporcionar, parece estar a redundar numa 'tecnologia social' que, sob a promessa de os libertar da opressão do produtor, os aprisiona na teia asfixiante do *consumidor responsável* (Sá, 2004: 318). Assim, neste sentido, as políticas de escolha, mais do que estratégias ao serviço da promoção da qualidade e da excelência para todos, podem constituir novas formas de reintroduzir a hierarquia e a selectividade nas escolas, agora relegitimadas pela recuperação daquilo que se poderá designar de "ideologia dos dotes na sua versão parental" (*idem, ibidem*). Genericamente, os autores mais críticos da *mercadorização* da educação não negam que alguns possam ter beneficiado; do que discordam é que os ganhos tenham sido socialmente repartidos. Esta ideia é expressa de forma muito clara por Whitty & Power (1997) quando afirmam:

Embora não negando que a escolha parental e a autonomia das escolas possa trazer benefícios para determinados indivíduos e escolas e ter até os seus momentos progressistas, a nossa conclusão a partir da evidência disponível até ao momento é que a criação dos quase-mercados nas condições actuais é provável que exacerbe as desigualdades existentes (p. 220).

Opinião idêntica expressa Ranson (1993: 336) quando afirma:

O paradoxo deste processo é que a escolha do consumidor reforça o poder do produtor. Há uma evidência crescente em educação, como noutros mercados competitivos, de que os produtores seleccionam os consumidores ou, mais subtilmente, alguns produtores e consumidores procuram-se mutuamente numa segmentação progressiva do mercado.

Na verdade, embora tradicionalmente estas mudanças surjam sustentadas pelo desejo expresso de tornar as escolas mais responsáveis perante os pais, de introduzir as forças do mercado e de diminuir o peso do produtor, no pressuposto de que tais medidas resultarão em benefício de todos, diversos autores alertam para a agenda oculta destas políticas, nomeadamente para o reforço da discriminação social e étnica e para o

acentuar das iniquidades embrulhadas sob a forma de diversidade de oferta, de respeito pela liberdade individual e da soberania do consumidor¹⁶.

2.1. As escolhas que fazem diferença

Apesar de em Portugal a livre escolha da escola pelas famílias não ter tradução normativa¹⁷, tal não impede que, no plano da acção, se verifiquem estratégias diversas, algumas delas configurando 'práticas clandestinas', através das quais certas famílias procuram assegurar vantagens competitivas capazes de lhes permitirem compensar a inflação dos diplomas escolares (Duru-Bellat, 2006)¹⁸. No âmbito do ensino secundário, de entre as diferentes estratégias susceptíveis de serem mobilizadas pelas famílias para assegurar *distinção*, destacam-se as várias modalidades de *escolha*, legalmente contempladas ou informalmente admitidas, com destaque para a *escolha do 'bom' curso*, a escolha das *'boas' opções*, a escolha da *'boa' escola* e, não menos importante (embora menos visível), a escolha da *'boa' turma*¹⁹. Com frequência estas várias *escolhas* funcionam de modo cumulativo e tendem a produzir efeitos interactivos (que se potenciam mutuamente), resultando daí, não raras vezes, claras desigualdades de oportunidades. No caso da escola, como assertivamente denuncia Duru-Bellat (2002: 3), estas desigualdades adquirem um significado muito especial: "Elas não são apenas mais uma desigualdade entre muitas outras [...] Elas são também uma correia de reprodução das desigualdades". Assim, como defende a mesma autora, a descrição das desigualdades na escola pode ajudar a compreender como se produzem e reproduzem as desigualdades sociais.

Neste ponto interessa-nos pôr em evidência o modo como os órgãos de gestão das escolas que constituem a nossa amostra percebem, julgam e (re)agem perante as potenciais estratégias de algumas famílias para 'trabalhar o sistema', de modo a assegurar a (re)produção das suas vantagens²⁰. O contexto mais favorável à visibilização das estratégias das famílias é aquele em que a 'procura' excede a 'oferta'. Apesar de, para certos casos, a regulação institucional²¹ definir os critérios que devem orientar a distribuição dos "bens escassos", o leque de possibilidades para reinterpretar, contornar ou mesmo subverter essa regulação é bastante amplo. No caso da escolha da escola, se algumas das 'prioridades' são difíceis de contornar (por exemplo, ter frequentado a escola no ano anterior), outras há que,

eventuais maus resultados escolares deixam de ser imputáveis ao 'sistema'¹⁴, para surgirem associados às más opções (ou ausência de opções) dos pais.

Aparentemente, ignorando que para se fazerem escolhas activas e estratégicas é necessário dispor do *capital social e cultural* que permita 'ler e decifrar'¹⁵ as complexas teias envolvidas no processo de escolha, o propalado reforço do poder dos pais, que supostamente as políticas de escolha iriam proporcionar, parece estar a redundar numa "tecnologia social que, sob a promessa de os libertar da opressão do produtor, os aprisiona na teia asfixiante do consumidor responsável" (Sá, 2004: 318). Assim, neste sentido, as políticas de escolha, mais do que estratégias ao serviço da promoção da qualidade e da excelência para todos, podem constituir novas formas de reintroduzir a hierarquia e a selectividade nas escolas, agora relegitimadas pela recuperação daquilo que se poderá designar de "ideologia dos dotes na sua versão parental" (*idem, ibidem*). Genericamente, os autores mais críticos da *mercadorização* da educação não negam que alguns possam ter beneficiado; do que discordam é que os ganhos tenham sido socialmente repartidos. Esta ideia é expressa de forma muito clara por Whitty & Power (1997) quando afirmam:

Embora não negando que a escolha parental e a autonomia das escolas possa trazer benefícios para determinados indivíduos e escolas e ter até os seus momentos progressistas, a nossa conclusão a partir da evidência disponível até ao momento é que a criação dos quase-mercados nas condições actuais é provável que exacerbe as desigualdades existentes (p. 220).

Opinião idêntica expressa Ranson (1993: 336) quando afirma:

O paradoxo deste processo é que a escolha do consumidor reforça o poder do produtor. Há uma evidência crescente em educação, como noutros mercados competitivos, de que os produtores seleccionam os consumidores ou, mais subtilmente, alguns produtores e consumidores procuram-se mutuamente numa segmentação progressiva do mercado.

Na verdade, embora tradicionalmente estas mudanças surjam sustentadas pelo desejo expresso de tornar as escolas mais responsáveis perante os pais, de introduzir as forças do mercado e de diminuir o peso do produtor, no pressuposto de que tais medidas resultarão em benefício de todos, diversos autores alertam para a agenda oculta destas políticas, nomeadamente para o reforço da discriminação social e étnica e para o

acentuar das iniquidades embrulhadas sob a forma de diversidade de oferta, de respeito pela liberdade individual e da soberania do consumidor¹⁶.

2.1. As escolhas que fazem diferença

Apesar de em Portugal a livre escolha da escola pelas famílias não ter tradução normativa¹⁷, tal não impede que, no plano da acção, se verifiquem estratégias diversas, algumas delas configurando 'práticas clandestinas', através das quais certas famílias procuram assegurar vantagens competitivas capazes de lhes permitirem compensar a inflação dos diplomas escolares (Duru-Bellat, 2006)¹⁸. No âmbito do ensino secundário, de entre as diferentes estratégias susceptíveis de serem mobilizadas pelas famílias para assegurar *distinção*, destacam-se as várias modalidades de *escolha*, legalmente contempladas ou informalmente admitidas, com destaque para a *escolha do 'bom' curso*, a escolha das *'boas' opções*, a escolha da *'boa' escola* e, não menos importante (embora menos visível), a escolha da *'boa' turma*¹⁹. Com frequência estas várias *escolhas* funcionam de modo cumulativo e tendem a produzir efeitos interactivos (que se potenciam mutuamente), resultando daí, não raras vezes, claras desigualdades de oportunidades. No caso da escola, como assertivamente denuncia Duru-Bellat (2002: 3), estas desigualdades adquirem um significado muito especial: "Elas não são apenas mais uma desigualdade entre muitas outras [...] Elas são também uma correia de reprodução das desigualdades". Assim, como defende a mesma autora, a descrição das desigualdades na escola pode ajudar a compreender como se produzem e reproduzem as desigualdades sociais.

Neste ponto interessa-nos pôr em evidência o modo como os órgãos de gestão das escolas que constituem a nossa amostra percebem, julgam e (re)agem perante as potenciais estratégias de algumas famílias para 'trabalhar o sistema', de modo a assegurar a (re)produção das suas vantagens²⁰. O contexto mais favorável à visibilização das estratégias das famílias é aquele em que a 'procura' excede a 'oferta'. Apesar de, para certos casos, a regulação institucional²¹ definir os critérios que devem orientar a distribuição dos "bens escassos", o leque de possibilidades para reinterpretar, contornar ou mesmo subverter essa regulação é bastante amplo. No caso da escolha da escola, se algumas das 'prioridades' são difíceis de contornar (por exemplo, ter frequentado a escola no ano anterior), outras há que,

reconhecidamente, se prestam a outras formas de (re)regulação. O caso mais típico é o da residência do encarregado de educação. Como a localização da residência do pai/encarregado de educação na área de influência de uma determinada escola constitui uma das prioridades para a matrícula/renovação de matrícula nessa escola, aos pais/encarregados de educação que, não habitando na área de influência pedagógica da escola pretendida, aí pretendam candidatar-se e aumentar as suas probabilidades de serem bem sucedidos, restam basicamente duas alternativas: mudar de residência para o perímetro de influência da escola (comprando ou alugando casa) ou arranjando uma morada 'conveniente':

só que toda a gente pode arranjar morada, perto da área de influência, para poder matricular o filho na Escola Alfa [a escola mais procurada em Vila Formosa]. Deve haver muita gente com filhos no Ensino Secundário com moradas duplas ou triplas (E7).

Alguns inquiridos têm a noção de que esta estratégia de arranjar morada conveniente não está ao alcance de todos os encarregados de educação:

que há muitos há [pais que arranjam moradas fictícias], mas não sei quantos, mas claramente os pais que o fazem são os pais informados, são os tais pais que usam o sistema e sabem o que têm que fazer, como se mover, etc., porque há uma parte que não sabe, pensa que aquilo é obrigatório (E7).

A procura da morada 'conveniente' tem de ser acompanhada da indicação do encarregado de educação 'conveniente'. Em alguns casos, os órgãos de gestão das escolas podem confrontar-se com aparentes evidências de que o encarregado de educação indicado pode não corresponder ao encarregado de educação real. Contudo, mesmo perante indícios de que algumas famílias recorrem a expedientes como os referidos acima, os responsáveis pelos órgãos de gestão dizem-se impotentes para intervir na situação:

claro que nós recebemos muitas vezes esses boletins e na ficha da outra escola estava um encarregado de educação e depois para aqui, já vem com outro encarregado de educação, nós temos essas situações aqui. Depois nós contactamos a pessoa e dizemos: 'não corresponde, falta a declaração para nomear o encarregado de educação', e as pessoas vêm cá depois trazer [...] Nós não temos meios de dizer não. E daí que depois dizem lá fora que os nossos queridos alunos são 'elitistas' (E2).

Como se depreende da parte final da citação, o nosso entrevistado admite também que não serão todos os encarregados de educação a 'trabalhar o sistema' e, como consequência, o resultado deste artifício parece ser uma certa elitização do público escolar. Apesar do fatalismo que este elemento da direcção executiva da escola empresta à situação, outro dirigente escolar entrevistado (E7) considerou que, se houvesse vontade política para resolver o problema, a solução seria muito simples: bastava que, para efeitos de matrícula, a morada a considerar fosse a 'morada fiscal'.

'Manipular' a área de residência e indicar um encarregado de educação de 'conveniência' não constituem os únicos meios accionados pelos grupos mais informados para aceder à escola desejada. Mobilizar 'influências', 'reclamar' e fazer escolhas estratégicas das disciplinas de opção constituem outros expedientes complementares que podem facilitar o sucesso na consecução dos objectivos pretendidos. De acordo com os nossos inquiridos, estas estratégias não têm grande representatividade no conjunto da população. Contudo, mais uma vez, o fenómeno surge claramente associado ao estatuto do encarregado de educação:

Os pais motivados e conhecedores do sistema, não todos! Os pais que sabem o que querem, sabem o que fazer e fazem-no, normalmente são os pais com estudos ou, pelo menos, com alguma experiência. Não sei se têm essa percepção, mas quanto mais conhecem o sistema, melhor o aproveitam (E7).

No caso da escolha das 'opções' como forma de assegurar um lugar na escola desejada, a solução pode passar por seleccionar uma disciplina menos procurada. Em alguns casos, o desejo de frequentar uma determinada escola parece sobrepor-se à atracção por um determinado curso. Nesta circunstância, escolhe-se um curso como forma de assegurar que se entra na escola pretendida, admitindo-se que depois, mobilizando diligências diversas, se poderá mudar de curso. Como nos testemunhou uma ex-aluna da Escola Alfa, são os colegas mais velhos ou mesmo os seus professores do ensino básico que os instruem sobre o modo de proceder:

Alguns colegas meus, que eram alunos da faculdade ou um bocadinho acima da média diziam: 'se queres mesmo Técnicas Laboratoriais de Biologia ou Técnicas Laboratoriais de Química, tenta, pode ser que consigas, mas senão ficas numa das outras turmas'. Mas os alunos piores que sabiam que não entravam para nenhuma dessas, ficavam na Escola Alfa por escolher aquelas disciplinas menos requisitadas. Eu lembro-me que bastantes colegas meus foram para Electrónica, porque era das turmas menos procuradas, ou então

Cursos Tecnológicos, porque depois dentro do agrupamento há Cursos Tecnológicos [...] Porque o que acontecia se eles arriscassem a escolher as turmas de Técnicas Laboratoriais de Biologia ou Técnicas Laboratoriais de Química, depois não tendo [as notas adequadas], ou tendo muitos alunos, provavelmente não iam pô-los nas outras turmas, eram mandados para outra escola. E então os professores, quando viam que tinham notas mais baixas, diziam-lhes: 'se queres ficar na Escola Alfa...', para escolher [outras opções], porque depois pode-se pedir transferência, dentro da própria escola pode-se pedir transferência da turma (E9).

Em situações mais específicas, o modo mais fiável de assegurar o acesso à escola preferida para frequentar o ensino secundário pode exigir um investimento bastante mais precoce. Assim, a estratégia pode implicar ter de começar por matricular o filho no pré-escolar nessa escola (quando essa opção existe), fazê-lo no 1º ciclo pode ser demasiado tarde:

As pessoas procuram garantir a entrada [nesta escola] desde o início, quer dizer, se as pessoas entram no pré-escolar, tem garantia depois a continuidade, depois torna-se muito difícil. Este ano vou ter esse problema, vai ser difícil, em termos de 1º ciclo, fazer admissões (E4).

Um aspecto complementar da escolha da escola prende-se com o peso relativo que as diversas famílias atribuem à importância da opinião dos alunos na referida escolha. Na verdade, os actores da escolha da escola podem variar entre dois extremos: de um lado uma escolha da exclusiva responsabilidade dos pais, do outro uma escolha da exclusiva responsabilidade do aluno (Walford, 1994)²². Na maioria dos casos, contudo, a decisão parece emergir a partir de um processo mais ou menos consensualizado envolvendo ambas as partes:

Aliás eu fui para a Escola Alfa porque além de ter já esse conhecimento dos meus professores, a minha mãe também queria porque era a melhor escola... e depois a minha mãe também tinha essa noção, de que era uma das melhores escolas e também me disse que preferia que eu fosse para essa... como eu sabia que tinha notas para entrar para essa escola... (E9).

Noutros casos aponta-se para um maior peso dos jovens na decisão final. Dois dos responsáveis pelos órgãos de gestão das escolas inseridas no nosso estudo, não dispondo de dados sistemáticos sobre o peso da opinião dos alunos na escolha de uma determinada escola, mobilizaram a sua experiência pessoal como encarregados de educação para pôr em evidência a relevância conferida àquelas que são afinal os supostos beneficiários da escolha:

O meu, foi ela que escolheu [a Escola Alfa], eu fui ao contrário dizia-lhe para ir para a Escola Beta, porque apesar de tudo é a escola que ainda é calma, porque ele não se ia dar bem (E7).

Acrescenta o nosso inquirido que, com muita frequência, as opções dos jovens são muito influenciadas pelo "grupo de pares":

Na maior parte dos casos os miúdos já têm uma opção formada, por 3 ou 4 que constituem o 'grupo de pares'. [...] O grupo de pares naquela idade tem uma influência..., passado um ano já têm outro, mas escolheram aquela escola por causa de 2 ou 3 que andaram com eles, e de repente... é uma idade um bocado complicada, mas é a idade em que eles fazem uma opção determinante (E7).

Situação idêntica é relatada pela responsável do órgão executivo de outra escola. Invocando também o "seu conhecimento de causa", esta entrevistada põe igualmente em destaque a pressão que os jovens fazem no sentido da opção por uma determinada escola:

Depois os próprios jovens fazem também alguma ... (eu estou a falar porque tenho algum conhecimento de causa), também fazem alguma pressão para se candidatarem à Escola Alfa, porque é assim, uma escola onde nós jovens... podemos sair da escola, ir até ao café. Agora os intervalos são de quinze minutos, é um livre-trânsito, ninguém vê quem sai, ninguém vê quem entra, isso para o jovem tem muita importância essa liberdade, pedem aos pais para ir para a Escola Alfa (E3).

Como facilmente se depreende dos trechos acima transcritos, a Escola Alfa surge de forma reiterada referenciada como a escola de eleição dos jovens, no primeiro caso porque é 'uma das melhores escolas', no último caso porque é uma escola onde há "livre-trânsito". Os dois dirigentes escolares, na sua qualidade de pais, parecem ser mais reticentes quanto à bondade da escolha da escola feita pelos filhos, embora não tenham inviabilizado essas escolhas. Em ambos os casos acusam a escola de ser *elitista*, considerando que parte do mérito da escola se deve a factores externos.

2.2. A escolha da turma, uma alternativa à escolha da escola?

Como referimos em ponto anterior, a distribuição dos alunos por turmas constitui uma competência dos órgãos de gestão das escolas que, na sua concretização, devem respeitar quer orientações dimanadas da administração educativa, quer dos órgãos de direcção e gestão pedagógica da escola. Uma vez que a turma frequentada influencia o desempenho

escolar dos alunos que a frequentam (Duru-Bellat, 2003), quisemos saber juntos dos responsáveis dos órgãos de gestão das escolas se, antes, durante ou após a conclusão do processo de constituição das turmas, tinham sido confrontados com algum tipo de pressões, por parte dos (ou de alguns) encarregados de educação, para que os seus educandos fossem incluídos numa turma específica.

Na verdade, a investigação tem demonstrado que certas opções de constituição de turmas (com base no nível, por exemplo) podem resultar da intervenção e pressão dos pais (Diogo, 2004: 83). Sabendo-se que todos os alunos beneficiam de frequentar turmas com um rendimento médio elevado (Duru-Bellat & Mingat, 1997), alguns pais não deixarão de desenvolver estratégias para garantir um contexto de escolarização dos filhos mais favorável. Assim, assegurar um lugar na 'boa' turma pode constituir uma alternativa (ou um complemento) à escolha da 'boa' escola.

Os dados das entrevistas conduzidas junto dos dirigentes escolares das seis escolas com oferta de ensino secundário em Vila Formosa confirmam a efectiva existência de algumas tentativas para influenciar aquele processo. Estas pressões podem ocorrer antes da constituição das turmas ou mesmo depois da constituição destas já ter sido divulgada. Em certos casos grupos de pais organizam-se para proporem ao conselho executivo a inclusão dos seus filhos numa determinada turma. Os argumentos invocados incluem, entre outros, a frequência de actividades extra-curriculares comuns, com horários coincidentes, amizades antigas e, sobretudo, a gestão das "bofeias":

Às vezes fazem isso [pedidos dos pais para integração na mesma turma], mas não é muito ... mas já aconteceu. [Pedem] para ficarem dois ou três amigos juntos, por causa das bofeias [...] Quando estão afixadas as turmas, às vezes há essa tentativa de agrupar. Quando é possível acabamos por aceitar, agora só porque lhe apeteceu, isso não (E2).

Embora não sejam os pais que constituam as turmas, as escolas parecem ser receptivas a certo tipo de influências e pedidos. Contudo, a inclusão na turma 'certa' pode significar a capitalização de um investimento que "já vem de trás":

Não são os pais que formam as turmas, mas quem lá está é receptivo a essa... Pode ser formalmente, através dum pedido claro: 'queria que o meu filho fosse para a turma tal', ou então já vem de trás, da própria escola primária. Quando vem aquele grupo: 'veio da escola tal e é muito bom', e tendo-se a formar uma outra turma (E7).

Este procedimento parece ter mais incidência no secundário e, dentro deste, em determinados cursos. Contudo, esta prática não é exclusiva deste nível de ensino e pode mesmo ter expressão em fases mais precoces, como já deixamos subentendido no trecho anterior:

Às vezes há alguma pressão dos pais para que fique nesta turma ou naquela turma, sobretudo no secundário, embora aí já há uma limitação por causa das opções. Mas nas duas turmas de Saúde às vezes há uma pressão, embora muitas vezes acontece que as pessoas [os docentes] são as mesmas. Nota-se também no 1º ciclo e no pré-escolar, pelas características da educadora, ou porque é mais carinhosa, ou porque é mais... o dinamismo, há pessoas que são mais dinâmicas, criam um maior envolvimento com os pais e isso vai passando²³ (E4).

Num dos casos, o nosso entrevistado afirmou não existirem pressões da parte dos pais no sentido da inclusão dos filhos numa determinada turma. Contudo, reconheceu a existência de pressões "no sentido contrário", ou seja, para que o aluno não mude de turma, o que, convenhamos, não deixa de traduzir outra forma dos pais tentarem influenciar a constituição das turmas:

Não [há pressões dos pais], os poucos problemas que temos acontecem ao contrário. Só há é no sentido contrário, quando se altera algum aluno, até por indicação do conselho de turma, e aí o pai vem: 'Por que é que o meu filho mudou?' e tem que ser dada uma explicação (E8).

Perante estas pressões/pedidos dos pais/encarregados de educação, os dirigentes escolares podem adoptar procedimentos susceptíveis de variar entre a recusa liminar e a anuência. O sucesso na obtenção de uma resposta positiva parece depender da capacidade do requerente ajustar a fundamentação apresentada ao que, na óptica do decisor, são os argumentos aceitáveis:

Se o fundamento não for justificável, não mudo. Normalmente isso [o pedido de mudança de turma] é por motivos infundados, é sempre por motivos ligados, por exemplo, ao facto de morarem longe, de determinado horário dar mais jeito ou de um determinado colega da turma ter um companheiro que vêm de viagem, estes casos parece-me que são de atender, não é? Normalmente atendo a esse tipo de fundamentação (E3).

Um dos inquiridos reconheceu que as estratégias desenvolvidas pelos encarregados de educação para escolha da turma 'certa' não se distribuem de forma aleatória. O que esses pais têm de comum é a posse de um determinado *capital cultural*:

Os próprios pais organizam-se para que depois se forme um grupo de alunos. São os mais bem informados e os mais... com um determinado nível, normalmente associados a um grau de educação superior [...] São os pais que estão bem preparados, lidam bem com o sistema e procuram as melhores soluções para os seus filhos (E7).

Este trecho recupera e põe em evidência o que em muitos outros estudos tem sido denunciado: a apropriação selectiva deste recurso escasso reflecte a desigual distribuição de outros recursos escassos, com destaque para o *capital cultural*, resultando também aqui num claro 'benefício dos beneficiados'. No ponto seguinte abordaremos de forma muito exploratória outra modalidade de investimento familiar que, nos últimos anos, vem assumindo um peso crescente nos orçamentos domésticos e que, como a investigação vem demonstrando, se pode constituir como mais uma factor de desigualdade no acesso a esse bem mais geral, também ele escasso²⁴, constituído pelas fileiras mais prestigiadas dos percursos escolares.

3. 'Explicações': quando o desempenho mascara a desigualdade

Na panóplia de estratégias desenvolvidas pelas famílias para alcançar vantagens na competição em torno de bens educativos, o recurso a 'explicações' vem assumindo um peso crescente. Não sendo um fenómeno novo, ao longo dos últimos anos temos vindo a assistir à sua recomposição, seja em termos quantitativos, seja em termos qualitativos. Em certos países, como notam alguns autores, estamos perante uma verdadeira 'indústria', com empresas cotadas na bolsa e que, no conjunto, mobilizam recursos superiores aos investimentos públicos no sector da educação desses países. Além da dimensão *quantitativa*, o fenómeno das 'explicações' sofreu também importantes evoluções do ponto de vista *qualitativo*. Assim, cada vez mais o recurso a 'explicações' deixa de ser uma prática apenas mobilizada pelas famílias quando os filhos correm o risco de perder o ano escolar, para se transformar numa prática recorrente para se garantir o acesso às fileiras escolares mais ambicionadas. De facto, a extraordinária pressão e concorrência para o acesso aos cursos mais procurados empurra as famílias para a busca de 'complementos' que incrementem as oportunidades de sucesso nessa luta pelo acesso ao estatuto de *Herdeiros*²⁵.

Por outro lado, assistimos a uma regressão progressiva nas idades e nos níveis de ensino em que se recorre a 'explicações'. No caso de Inglaterra, por exemplo, é já muito elevado o número de famílias que recorre a 'explicações' no ensino primário. Por exemplo, Ventura & Neto Mendes (2003: 62), baseando-se em Wilby (2002), afirmam que "em algumas escolas primárias londrinas, mais de metade dos alunos recebe explicações pelo menos durante 18 meses antes de se apresentarem a exame aos 11 anos". Em Portugal a oferta de 'explicações' ao nível do 1º ciclo é também uma realidade facilmente documentável pelas centenas de sites na internet dedicadas às 'Salas de Estudo' que cobrem este nível de ensino.

A dimensão da prática das 'explicações' permanece, contudo, um fenómeno cujos exactos contornos são difíceis de delimitar. Na verdade, o seu estudo levanta algumas dificuldades, desde logo porque, nuns casos, elas podem surgir encobertas por práticas socialmente rotuladas noutros termos e, noutros casos, porque os que a elas recorrem nem sempre o admitem publicamente.

No contexto das entrevistas que realizámos aos dirigentes das escolas de Vila Formosa, quisemos também conhecer, na perspectiva dos inquiridos, a dimensão e a incidência do recurso a 'explicações' no âmbito das respectivas escolas. Todos os inquiridos reconheceram a presença do fenómeno, embora com incidências variáveis em termos de agrupamentos e disciplinas:

Há muitos [alunos em explicações]. O que não quer dizer que sejam só os bons alunos que têm explicações. Aliás, os bons alunos, e quando digo bons alunos digo de 'top', nomeadamente os que entram com as médias mais altas, por ex., para Medicina, há alunos que até nem precisam de ter explicações, não quer dizer que sejam só esses a ter explicações (E2).

Não é possível, os nossos alunos tirarem 18 e 19 se não for assim [explicações], só aquele dotado, muito inteligente, mas não acredito muito [...] sei que há disciplinas que têm que ser necessariamente suportadas para... porque o sistema não permite que seja de outra forma, mas não posso dizer a extensão, não posso dizer quanto... Estamos a falar da disciplina de Matemática, fundamentalmente, Química, as do Agrupamento 1, que depois dão origem aos cursos mais apetecidos, mas Matemática, claramente; as chamadas disciplinas nucleares das ciências, por ex., quem quiser ir para Medicina (E7).

Sim, é sobretudo para atingirem uma média superior, para garantirem depois a entrada em Medicina. Temos muitos alunos que têm explicação a Matemática, a Físico-Química, a Biologia [...] Nós não nos metemos nisso, são os próprios pais que procuram e procuram explicadores externos à escola, exteriores e alheios à escola [...] Depende das turmas, tem um número razoável nas turmas que tem expectativas altas para Medicina, normalmente são 2 turmas em que há um número bastante grande de alunos que alimenta essa expectativa. Numa turma de 25 alunos uns 10 procuram explicações para conseguir uma média superior (E4).

Eu sei que grande parte dos alunos nas tais disciplinas clássicas, cerca de 80%..., não diria os 100%, mas muito acima dos 80% [...] É, geralmente são esses, mais o [Agrupamento] 1 [...] Mas eu não entendo isso, e a pagarem quando nós temos aqui professores a dar explicações na sala de estudo (E5).

Como se depreende facilmente dos trechos acima transcritos, na opinião dos membros dos Conselhos Executivos das escolas incluídas no estudo, o recurso a 'explicações' tornou-se numa prática bastante generalizada, sobretudo em alguns cursos e disciplinas, e visando menos a nota necessária para transitar de ano do que a classificação exigida para os cursos socialmente (e materialmente) mais valorizados. Contudo, a extensão da prática do recurso às explicações terá graus variáveis. Nas duas escolas mais periféricas, o fenómeno parece ter uma menor abrangência:

Os alunos aqui da escola não têm grande acompanhamento a nível de explicações, pontualmente há alunos que vão porque sentem dificuldades, e procuram às vezes um apoio individualizado. Não sinto que haja muitos alunos na escola, e alunos até, com muito sucesso na escola, não têm acompanhamento externo (E6).

Posso falar em termos gerais em termos que a escola faz para evitar isso, posso falar é o que a escola assume como responsabilidade nessa área. Não posso dizer que não há aluno em explicações, não posso dizer que não temos alunos aqui que têm explicações, penso que isso aí teria que ter um estudo que não temos, agora a nossa preocupação como escola é que os alunos aprendam na escola (E3).

Na maior parte dos casos os docentes inquiridos manifestaram-se bastante críticos em relação ao recurso às 'explicações', pondo em destaque, nomeadamente, o desperdício de recursos que as escolas colocam à disposição dos alunos para superar eventuais dificuldades:

Nós temos salas de estudo, mas não utilizam muito, com um professor, que pode ser um professor duma disciplina...são os professores que em princípio estão disponíveis para isso, mas é possível ter já uma a duas vezes por semana, professores de Matemática, também [...] Preferem andar todos em

explicações, todos ou a maior parte, se não precisam é porque têm noutro lado (E7).

Mas eu não entendo isso [recorrer a explicações], e a pagarem quando nós temos aqui professores a dar explicações na sala de estudo (E5).

Em relação às explicações, eu tenho uma opinião um bocão radical, acho que entrou-se nessa cultura e muitas vezes não era necessário, habituam-se os alunos às explicações e não faz muito sentido. Eu apercebo-me que alguns alunos começam com a explicação antes de começarem as aulas, mas não sabem se vão precisar (E2).

Noutros casos foram bastante mais contundentes nas críticas, reconhecendo a responsabilidade da escola no assegurar do sucesso para todos, denunciando com veemência os potenciais efeitos anti-democratizantes do recurso às explicações:

A nossa preocupação como escola é que os alunos aprendam na escola e quando não conseguem aprender aquilo que a escola, o que os professores acham que é necessário aprenderem, nós implementamos projectos [...] Só para acabar a questão das explicações, deve ser preocupação da própria escola evitar que as famílias tenham que despendem na educação dos seus filhos, mesmo a nível secundário, de outros meios para que eles tenham sucesso. Acho que a escola é que tem por obrigação o sucesso dos alunos em vez de recorrer muitas vezes às famílias para fazer com que elas tenham que largar avultadas quantias, porque nós sabemos que são muito caras as explicações. Das duas uma, ou as famílias não têm e então estamos num processo de exclusão social e desigualdade e perda de oportunidades, o que eu penso que é extremamente grave, não assumir isso enquanto democracia instituída e numa Lei de Bases que fala de igualdades de oportunidades de sucesso para todos etc., ou então as famílias não têm e não põem os seus filhos, os seus filhos já estão à partida em desvantagem ou então porque a escola acabou por lhe oferecer, parece que nenhum pai, ... o próprio professor da turma vai dar uma vez por semana uma explicação complementar da dificuldade da aprendizagem, por que é que vai procurar explicação? (E3).

Por vezes, os nossos inquiridos, ao mesmo tempo que se declaram contrários ao recurso às explicações, assumem uma postura de denúncia das práticas das escolas vizinhas, considerando que uma parte do sucesso dessas escolas se deve à 'escola paralela' que os pais têm de pagar. Nestes casos, os nossos entrevistados parecem deixar, momentaneamente, entre parêntesis, o seu estatuto de dirigentes escolares para vestirem a pele do encarregado de educação revoltado com um sistema que não cumpre o que formalmente lhe está exigido:

Tive uma experiência extremamente negativa em relação ao percurso da minha filha, quer dizer eu não aceito de maneira nenhuma que um aluno vá para o 10º ano ou 11º, tenha ele o nível que tiver, eu penso que é da responsabilidade da escola o acompanhamento do jovem em termos de conhecimento, em termos de tudo que a escola deve ..., a escola está ali, os professores estão ali para ensinar, para ensinar bem. Quando me defronto com uma turma em que a maior parte dos alunos ... há uma lista em que os alunos se inscrevem para explicações, que já estão predeterminadas, que é, ou que não são daquele colega que já está a dar aquela disciplina, mas do outro colega do grupo, e que aceitam a partir de média de quinze para explicações..., por acaso a minha filha tinha média para essas explicações eu é que não aceito, não aceito negócios, isso é um negócio, aliás outros pais que me confirmam ... ora bem isto é público, estou a dizer isto sem qualquer tipo de relutância, toda a gente sabe que é aqui na *Escola Alfa*, não tirando o mérito à escola, porque a escola faz um bom trabalho digamos de preparação de elites, atenção não estou a dizer que não faz, agora que acredito que é, que simboliza uma grande diferenciação social (E3).

O que no trecho acima se põe em evidência, para além de uma certa 'promiscuidade pedagógica', é uma espécie de selecção dentro da selecção, ou seja, são os próprios explicadores que se tornam selectivos, exigindo notas mínimas (elevadas) para aceitar alunos como explicandos! Aos recursos materiais para aceder às explicações há ainda que acrescentar um currículo académico adequado. Nestas circunstâncias não surpreende que a escola faça um bom trabalho "de preparação de elites", elevando-se à categoria de "santuário de excelência escolar" (Etxeto, 1998).

Num contexto em que o recurso a 'explicações' se encontra relativamente generalizado e naturalizado, aqueles que, por qualquer razão, não 'entram na onda', correm o risco de ficar 'fora da lei'. O testemunho de uma ex-aluna da *Escola Alfa*, que de seguida reproduzimos, é bastante expressivo das pressões para a conformidade de que os "desviantes" podem ser alvo:

Eu via pelos meus professores ... tratavam-nos pelo nome, procuravam falar connosco, aconselhavam-nos a ter explicações, mas isso era lei, ter explicações [...]. Eu não sei como é que funcionava, tinha colegas meus que já tinham explicações desde o 7º, 8º e 9º, faziam-no para entrar naquela turma. Eu lembro-me que numa das primeiras aulas que tive de Matemática do 10º ano, a professora virou-se para nós, e disse: 'Eu sei que vocês têm todos explicações, por isso vamos andar com isto'. E eu perdia-me completamente, eu não tinha explicações, não queria ter porque já tinha 6 horas de matemática, eles ainda nos arranjavam mais duas horas, que era supostamente para compensar, porque não conseguiram dar a matéria toda para os exames nacionais, e ainda

Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e ...
 tinha que ter explicações! Mas era prática, colegas meus que como queriam entrar ... tinham explicações a Português, tinham explicações a Inglês, a Química, eles saíam da escola iam para a explicação, eu nunca os encontrava em lado nenhum [...] Agora como organizavam as explicações não sei, eram os pais que organizavam, acho eu. Eu pelo menos disse à minha mãe para me meter em explicações, eu arranjei um explicador particular e tive que frequentar as explicações (E9).

Neste caso, como se depreende do excerto, o investimento familiar nas explicações acaba por ser uma decisão hetero-induzida que não corresponde à vontade da aluna e, eventualmente, também não estaria nas intenções dos pais. Pressupondo da parte das famílias um investimento paralelo nas 'explicações', a escola exclui aqueles que não podem, ou não querem, fazer aquele investimento. A consequência destas dinâmicas pode ser uma certa polarização dos estabelecimentos de ensino, em que, num extremo, se arrumam os que concentram os segmentos da população mais favorecida (devido a factores diversos como localização, tipo de oferta educativa, imagem pública, práticas institucionais, etc.), elevando-se à já referida condição de "santuários de excelência escolar" e, no outro extremo, se acomodam os estabelecimentos que se vêem na contingência de receber as famílias que não podem, não sabem ou não querem assumir o papel de gestores e investidores activos no percurso escolar da respectiva prole.

4. Conclusão

Na "topografia complexa" (Lima, 1998a) dos processos de *regulação* do campo escolar, espaço de transumância de lógicas e racionalidades, umas vezes convergentes, outras vezes em tensão, determinadas estratégias das famílias e algumas das políticas, lógicas e processos mobilizados pelas escolas nos momentos em que efectivam *escolhas organizacionais*, combinam-se frequentemente de um modo tal que, através dos efeitos cumulativos de 'pequenas nadas', se geram resultados aparentemente não esperados e não desejados, mas, nem por isso, menos reais nas suas consequências.

Confrontadas com a necessidade de gerir a diversidade de públicos, e num contexto marcado pelas escassez de recursos e pelas teias burocráticas que enleiam a sua acção, as escolas têm de encontrar modos de 'equilibrar' a prossecução do *interesse geral* e a resposta às crescentes pretensões e

reivindicações particulares de segmentos cada vez mais significativos de encarregados de educação. Alguns desses segmentos, por sua vez, através das várias escolhas que protagonizam (de cursos, de escolas, de turmas, de opções e até de professores) e dos investimentos paralelos que realizam numa grande panóplia de produtos e serviços (por exemplo em 'explicações'), procuram garantir o acesso privilegiado àqueles bens escassos.

Os dados preliminares da investigação em curso, de que os depoimentos aqui apresentados constituem apenas uma parcela, sugerem, ainda que de uma forma não linear nem consolidada, estamos perante um acesso desigual a um bem fundamental — a educação —, sobretudo nas suas fileiras mais apetecidas; desigualdade essa que parece penalizar sobretudo os grupos que já sofrem de outras desvantagens. Se, como apontam os vários estudos, a democratização do acesso à escola se consolidou, este, como observa Duru-Bellat (2006: 21), "não é antinómico com a crescente hierarquização social dos diferentes itinerários" ou, nas palavras da mesma autora, "mais estudos para todos não quer dizer os mesmos estudos para todos" (*idem*, p. 20).

Se as desigualdades perante a educação são de um tipo que tende a engendrar outras desigualdades, então, enquanto aquelas permanecerem, mesmo que sob outras formas, é a realização da *escola pública* enquanto espaço de capacitação para o exercício de uma cidadania plena que está em causa.

Notas

- 1 Como afirma Fonseca (2003: 155), "[s]e há campo em que as classes sociais e as várias fracções da classe concorrem com particular vigor, comunicam intonsamente e desenvolvem persistentemente práticas visando defender ou conquistar lugares na estrutura social, ele é sem dúvida, actualmento, o campo escolar".
- 2 Nas palavras de Bourdieu (1979: 279), "[a] dinâmica do campo, em que os bens culturais se produzem, reproduzem e circulam, encontra o seu princípio nas estratégias em que se engendram a sua raridade e crença no seu valor: a distinção, manifestação legítima, quer dizer transfigurada e irreconhecível, da classe social, só existe pelas lutas pela apropriação exclusiva dos sinais distintivos que constituem a 'distinção natural'".

- 3 Como referimos noutro trabalho (Antunes & Sá, 2006: 1198), e na linha de outros autores (Boyer, 1987; Aglietta, 1997; Dale, 1997; Barroso, 2003), entendemos a regulação como: "(i) o conjunto dos mecanismos postos em acção para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e colectivos e mediar os conflitos sociais bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social incluindo, em particular, (ii) a definição de padrões e regras que estabeleçam o quadro para o funcionamento das instituições; entendemos assim que, (iii) nos sistemas complexos, o quadro da regulação é plural e resulta da interação de múltiplos processos e actores".
- 4 Utilizamos aqui a expressão "fabricação da excelência" por analogia com a metáfora da "fabricação das hierarquias de excelência" desenvolvida por Porrenoud (1996).
- 5 Para uma análise do conceito de cultura aplicado ao contexto escolar ver, por exemplo, Torres (2004).
- 6 Cf. Despacho n.º 373/2002, de 23 de Abril, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 13 765/2004, de 13 de Julho de 2004.
- 7 A investigação desenvolve-se em duas fases. No primeiro momento, de natureza mais extensiva, toma-se como campo de observação o conjunto das escolas com oferta de ensino secundário no território em estudo. Num segundo momento, de orientação mais qualitativa, reduz-se o campo de observação a três escolas de modo a permitir um aprofundamento e contextualização da análise.
- 8 É certo que em alguns casos, nomeadamente no ensino secundário e nas escolas de menor dimensão, as margens de discricionariedade são bastante estreitas, uma vez que as opções dos alunos em termos de curso/agrupamento quase determinam a sua alocação a uma determinada turma.
- 9 Sempre que, ao longo do texto, surge, entre parêntesis, um E seguido de um número, o E significa "entrevista" e o número reporta-se ao número da entrevista, correspondendo também à ordem em que a mesma foi realizada. Assim, por exemplo (E3) deve entender-se como "Entrevista n.º 3".
- 10 Por exemplo, as turmas dos Cursos antes designados Científico-Naturais e agora de Ciências e Tecnologias, apresentam resultados médios nitidamente mais elevados do que as turmas dos Cursos Tecnológicos (cf., por exemplo, 'Estatísticas da educação' em www.gia.se.min-edu.pt).
- 11 Embora, como destacámos antes, pelo menos num caso, a recusa não seja definitiva, admitindo o nosso entrevistado rever a sua posição se as circunstâncias o pressionarem nesse sentido: "Se tiver de combater novamente os rankings, tenho de me sujeitar às regras do mercado, mas só com muita dificuldade, para mim não faz sentido [...] porque turmas boas, com bons professores, garantem a partida melhores resultados" (E 7).
- 12 Quando nos referimos à distribuição nos turnos da manhã ou da tarde, reportámo-nos à mancha horária dominante. Na verdade, a carga horária de um determinado ano de escolaridade não pode ser toda distribuída num dos turnos. Nesta análise não contemplamos o turno nocturno.
- 13 No texto de Barroso a que nos reportamos, o autor admite que, no momento em que desenvolve a sua análise (2003), esta passagem de uma "regulação pelas normas"

- para uma "regulação pelos resultados" esteja a ocorrer "pelo menos [ao nível] discursivo".
- 14 Como admite Clune (1990: 395), citado por Ball (1993: 16), "a escolha pode servir como um poderoso meio de legitimação política deslocando a responsabilidade pelos resultados do sistema para os seus clientes (por exemplo, estudantes e pais)".
 - 15 De entre as "competências" necessárias para fazer escolhas informadas, Ball (1993: 13) destaca as seguintes: "conhecimento das escolas locais, acesso e capacidade de ler e decifrar informação significativa, capacidade de se envolver e decifrar as actividades "promocionais" das escolas (como tardes abertas, brochuras e vídeos), a capacidade para maximizar a escolha "trabalhando o sistema" (fazendo múltiplas candidaturas, candidatando-se a programas, etc.) e a capacidade de investir em actividades que envolvem a apresentação positiva de si (por exemplo, aquando do encontro com guardiões-chave ("key gatekeepers"))".
 - 16 Contudo, as conclusões dos estudos centrados nos reflexos da livre escolha das escolas sobre os indicadores de segregação socio-económica das mesmas estão longe de ser consensuais. Por exemplo, Gorard e Fitz, num estudo que levaram a cabo nas escolas inglesas, concluíram que a liberalização das matrículas não conduziu a um aumento do índice de segregação social das escolas (Cf. Gorard & Fitz, 2006).
 - 17 Embora o Despacho nº 373/2002, de 23 de Abril, com as alterações introduzidas pelo Despacho nº 13 765/2004, de 13 de Julho de 2004, tenha liberalizado a matrícula no ensino secundário, permitindo ao aluno, ou respectivo encarregado de educação, "indicar, por ordem de preferência, cinco estabelecimentos que o aluno pretende frequentar", devendo a mesma subordinar-se "à existência do curso, opções ou especificações pretendidas", nos casos em que a procura supera a oferta, o local de residência ou de actividade dos pais continuam a constituir os critérios fundamentais para a obtenção de um lugar na escola desejada (cf. Pontos 3.1 e 3.2 do Despacho nº 373/2002, de 23 de Abril).
 - 18 A progressiva "inflação escolar" tem contribuído para a desvalorização dos diplomas. Contudo, como observa Duru-Bellat (2006), esta desvalorização é um processo que se concretiza "em cascata" e, por isso, "É então racional acumular títulos, já que, se um dado diploma parece desvalorizado, continua no entanto rentável pois que o diploma "acima" o é ainda mais" (cf. Duru-Bellat, 2006: 29).
 - 19 A escolha da "boa" turma, prática muito pouco estudada entre nós, pode constituir, como observa Ana Diogo (2004: 110), uma alternativa à impossibilidade/dificuldade de escolher a "boa" escola. Esta pode ser uma das razões que ajudam a explicar a maior tendência para a constituição de turmas de nível em escolas de composição social mais popular, como constataram Duru-Bellat & Mingat (1997).
 - 20 A distinção entre estratégias das escolas e estratégias das famílias é em boa medida analítica. Em rigor, não existem, de um lado, as estratégias das escolas e, do outro, as estratégias das famílias. No plano da acção, uma escolha é sempre um produto complexo da interacção e das relações de poder de indivíduos e de grupos cujas linhas de clivagem raramente coincidem com os dois actores colectivos acima referidos.

- 21 Tomámos aqui o conceito de *regulação institucional* no sentido que lhe atribuem Maroy & Dupriez (2000), citados por J. Barroso (2003b: 64), ou seja, "como o conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as acções e as interacções dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade".
- 22 Segundo Wallford (1994: 119) "a investigação mostrou que a preferência de uma criança era mais provavelmente referida como razão para a escolha final por aqueles pais com ocupações manuais qualificadas, semi-qualificadas e desqualificadas do que por aqueles classificados como profissionais, semi-profissionais ou em cargos de gestão ("employer/manager classifications")".
- 23 Também Gawirtz *et al.* (1995: 26) observaram que para os pais mais hábeis na escolha, "a escolha da escola primária é frequentemente a primeira de diversas decisões estratégicas envolvidas na construção cuidadosa da carreira escolar dos seus filhos".
- 24 Bolman & Deal (1989: 109) sintetizam a primeira das cinco proposições em que condensam a perspectiva política no estudo das organizações nos seguintes termos: "A maior parte das decisões importantes nas organizações envolve a alocação de recursos escassos". A concluir a síntese, os autores afirmam que, uma vez que os recursos são escassos e os grupos e os indivíduos diferem nos seus valores, interesses e prioridades, o poder e o conflito constituem dimensões centrais na vida das organizações.
- 25 Inspiramo-nos aqui no clássico *Les Héritiers — Les Étudiants et la Culture* de P. Bourdieu & J.-C. Passeron (1964).

Referências

- AGLIETTA, Michel (1997). *Régulation et Crises du Capitalisme*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- ANTUNES, Fátima (2005). Regulação supranacional e governação da educação: dimensões europeias. *Administração Educativa*, nº 5, pp. 6-20.
- ANTUNES, Fátima & SÁ, Virgílio (2006). Estado, escolas, famílias: públicos escolares e regulação da educação. In A. Moreira; J. A. Pacheco; S. C. Cardoso & A. C. Silva (Orgs.), *Globalização e (Des)igualdades: Os Desafios Curriculares. Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro*, Braga: Universidade do Minho, pp. 1198-1212.
- BALL, Stephen (1993). Educational markets, choice and social class: the market as a class strategy in UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, nº 1, pp. 3-19.
- BARROSO, João (2003a). Les mutations de "l'État éducateur": de la raison visible de l'État à la "main invisible" du marché. Conferência apresentada ao Séminaire Printemps. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 3 e 4 de

- Abril de 2003 (texto policopiado).
- BARROSO, João (2003b). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, vol. 24, nº 82, pp. 83-92. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acedido em Setembro de 2006).
- 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 e Sociedade*, vol. 24, nº 84, pp. 897-921. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acedido em Setembro de 2006).
- BOLMAN, Lee & DEAL, Terrence (1989). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Minuit.
- BOYER, Robert (1987). *La Théorie de la Régulation: une Analyse Critique*. Paris: La Découverte.
- COSTA, Jorge A.; VENTURA, Alexandre & NETO-MENDES, António (2003). As Explicações no 12º Ano: Contributo para o Conhecimento de uma Actividade na Sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 2, pp. 55-68.
- DALE, Roger (1997). The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In A. H. Halsey; H. Lauder; P. Brown & A. S. Wells (Orgs.), *Education — Culture, Economy and Society*. Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 273-282.
- DIOGO, Ana (2004). *Investimento das Famílias na Escola à Saída do Ensino Obrigatório. Configuração Familiar e Contexto Escolar Local*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. (Tese de doutoramento policopiada).
- DURU-BELLAT, Marie & KIEFFER, Annick (2000). Inequalities in educational opportunities in France: educational expansion, democratization or shifting barriers? *Journal of Education Policy*, vol. 15(3), pp. 333-352.
- DURU-BELLAT, Marie & MINGAT, Alain (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXVIII, pp. 759-789.
- DURU-BELLAT, Marie (1996). Social inequalities in French Secondary schools: from figures to theories. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17 (3), pp. 341-350.
- DURU-BELLAT, Marie (2000). Social Inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors. *Journal of Education Policy*, vol. 15 (1), pp. 33-40.
- DURU-BELLAT, Marie (2002). *Les Inégalités Sociales à L'École: Genèse et Mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DURU-BELLAT, Marie (2004). Les causes sociales des inégalités à l'école. *Comprendre*, nº 4 (reproduzido no site <http://www.inegalites.fr>).
- DURU-BELLAT, Marie (2006). *L'Inflation Scolaire. Les Désillusions de la Méritocratie*. Paris: La République des Idées/Seuil.
- DURU-BELLAT, Marie; LE BASTARD-LANDRIER, Sœurine; PIQUÉE, Céline & SUCHAUT, Bruno (2004). *Revue Française de Sociologie*, Vol. 45, nº 3, pp. 441-468.
- ETXETO, Daniel Louis (1998). La hiérarqulsation sociale des lycées. *Revue Française de Pédagogie*, nº 124, pp. 55-68.
- FONSECA, Maria (2003). *Educar Herdeiros. Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboa nas Últimas Décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- GORARD, Stephen & FITZ, John (2006). What counts as evidence in the school choice debate? *British Educational Research Journal*, vol. 32, nº 6, pp. 797-816.
- LE GRAND, Julian (1991). Quasi markets and social policy. *Economic Journal*, Vol. 101, pp. 1256-1267.
- LIMA, Licínio C. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*. Vol. 4, nº 2/3, pp. 141-153.
- LIMA, Licínio C. (1998a). Topografia complexa das decisões em educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *A Decisão em Educação*. Lisboa: AFIRSE/FPCE/UL, pp. 3-13.
- LIMA, Licínio C. (1998b). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/CEEP.
- PERRENOUD, Philippe (1996). *La Construcción del Éxito y del Fracasso Escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- PIRES, Eurico Lemos (1998). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 1, nº 1, pp. 27-43.
- RANSON, Stewart (1993). Markets or democracy for education. *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXXI, nº 4, pp. 333-352.
- SÁ, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Análise Sociológica e Organizacional*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- TORRES, Leonor (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- WALFORD, Geoffrey (1994). *Choice and Equity in Education*. London: Cassell.

PUBLICS AND (DIS)ADVANTAGES IN EDUCATION: SCHOOLS AND FAMILIES IN INTERACTION

Abstract

In this text we intend to present some preliminary results of an inquiry in progress centred in the processes of regulation of education. The study is developed in one municipality of the north of Portugal (conventionally assigned *Vila Formosa*), including the schools that supply secondary education, and it intends to clarify a set of questions involved with the diversity of school publics, families strategies and orientations and practices of schools. The elements that we intend to present result from the analysis of a parcel of the collected empirical material in the first phase of the study and they are focused, in the essential, over the articulation between two sources: i) logics and processes mobilized by the schools at the moment where they accomplish *organizational choices* (namely, when they proceed to the constitution of pupil groupings and the management of some resources); ii) some family strategies of school investment (materialized, for example, in "different choices" and the use of "private individualized lessons"). The preliminary data of the research, suggest that we are in presence of an unequal access to a basic good — education —, over all in its most privileged courses, inequality that seems to penalize those social groups that already suffer from other disadvantages.

Keywords

Regulation of education; Management of diversity; Pupil grouping; Family strategies of school investment

PUBLICS ET (DÉS)AVANTAGES DANS L'ÉDUCATION: ÉCOLES ET FAMILLES EN INTERACTION

Résumé

Dans ce texte nous prétendons présenter quelques résultats provisoires d'une recherche en cours centré sur les processus de régulation de l'éducation. L'étude se développe dans une commune du nord du Portugal (conventionnellement nommé *Vila Formosa*), en embrassant les écoles avec offre d'enseignement secondaire, et prétend éclaircir quelques questions sur la diversité des publics scolaires, les stratégies des familles et les orientations et pratiques des écoles. Les éléments que nous proposons présenter s'écoulent de l'analyse d'une parcelle du matériel empirique rassemblé dans la première phase de l'étude et se centrent, pour l'essentiel, dans l'articulation entre deux verseaux: i) logiques et processus mobilisés par les écoles au moment où elles accomplissent de certains choix organisationnels (notamment, quand elles procèdent à la constitution des groupes et à la gestion de quelques ressources); ii) certaines stratégies d'investissement scolaire des familles (matérialisées, par exemple, dans des "choix" divers et quand elles font ressource à des "classes privées individuelles"). Les données préliminaires de la recherche en cours, suggèrent, d'une forme pas linéaire ni consolidée, que nous sommes devant un accès différent à un bien fondamental — l'éducation —, surtout dans leurs filières plus valorisées, une inégalité qui semble pénaliser surtout les groupes sociaux qui déjà souffrent d'autres *désavantages*.

Mots-clé

Régulation de l'éducation; Gestion de la diversité; Constitution de classes; Stratégies d'investissement scolaire des familles

Recebido em Janeiro, 2007

Aceite para publicação em Maio, 2007

Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva

Marildes Marinho

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Resumo

Este artigo se organiza em torno de alguns elementos teórico-metodológicos orientadores de uma análise de textos educacionais, numa perspectiva discursiva. Tomando como objeto os currículos de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, contextualiza-se a discursividade no campo dos estudos curriculares. Em seguida, propõe-se uma análise dos currículos a partir das representações autor-leitor inscritas nas suas estratégias enunciativas. Além de uma inovação no conteúdo pedagógico, esses textos inauguram também uma nova retórica do gênero curricular, evidenciando as marcas da sua relação com o discurso científico; lingüística e ciências da educação.

Palavras-chave

Currículo; Língua Portuguesa; Discurso

Afirma-se, retoricamente, que a pesquisa precisa ser escrita para os professores, de forma que o conhecimento possa funcionar pedagogicamente. (...) A função pedagógica da pesquisa é um projeto acadêmico construindo audiências (Popkewitz, 1997: 250).

Apresentação

No campo da história das disciplinas escolares, no Brasil é possível destacar, entre várias, três questões que têm ocupado os educadores e

pesquisadores. A primeira delas se interessa pela definição do objeto de ensino de uma disciplina escolar, e focaliza duas instâncias complementares, as práticas reais e as práticas desejáveis de ensino-aprendizagem. Tomando-se como exemplo a disciplina de Língua Portuguesa, a pergunta que orienta esta problemática poderia ser assim formulada: Quando se ensina a língua portuguesa, o que, para que e como se ensina? A segunda refere-se ao processo de produção e de recepção de textos destinados ao professor. Reunindo questões relacionadas à 'divulgação' ou à 'transposição didática' do conhecimento produzido nas instituições de pesquisa, ela se interroga sobre as estratégias textuais ou discursivas capazes de formular, com maior sucesso, a imagem do leitor-professor, nos momentos da sua formação inicial e continuada. A terceira perspectiva se ocupa de aspectos relacionados a uma metodologia de análise dos textos ou do discurso pedagógico¹. Nesta última abordagem, tem nos interessado, sobretudo, a formulação de princípios teórico-metodológicos que possibilitem analisar currículos ou outros textos educacionais, numa perspectiva discursiva. Essas três dimensões não são excludentes, ao contrário, uma pode complementar a outra. Haverá uma alternância do papel das escolhas teóricas, ora preferencial, ora acessória, conforme o objeto em questão. Este texto toma como foco principal a última tendência. A partir da leitura de documentos oficiais, currículos de Língua Portuguesa de alguns estados brasileiros e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) produzidos pelo Ministério da Educação, são apresentados alguns elementos relacionados às condições de produção desses textos ou desses discursos, naquilo que lhes é constitutivo: quem escreve, para quem, como escreve, e quais seriam os efeitos dessa relação de interlocução?

Em primeiro lugar, o leitor deste texto vai passar por uma breve discussão sobre a análise de dispositivos/fenômenos escolares, em seguida encontrará uma contextualização histórica dos PCN, terminando seu percurso por uma exploração analítica de aspectos desses documentos.

Discursividade e estudos sobre currículos

Uma análise discursiva, no campo da educação, tanto pode causar entusiasmo e interesse quanto pode provocar controvérsias e desconfianças. Os próprios termos *discurso*, *análise do discurso* não têm uma definição

evidente, nem mesmo nos estudos lingüísticos. É necessário, portanto, explicitar o que fazemos, quando fazemos análise do discurso em educação, principalmente porque nosso objeto e objetivos não são os mesmos dos analistas do discurso ou da lingüística. Em outros termos, interrogamos de que maneira a análise do discurso pode oferecer elementos de interesse para a pesquisa educacional. Não cabe aqui uma discussão sobre o estatuto da Análise do Discurso (AD), não somente pelos limites do nosso objeto como também pela diversidade de correntes teóricas e de 'escolas' existentes². É importante, porém, sinalizar que mais do que falar a partir de um campo teórico específico, assumir uma perspectiva discursiva de análise significa optar por um modo de compreensão da linguagem, das atividades lingüísticas, entendendo-as como resultado do trabalho ou da interação entre sujeitos, em determinadas situações sócio-comunicativas e em determinados contextos sócio-históricos. Significa, em primeiro lugar, observar situações ou objetos lingüísticos nas suas interfaces constitutivas, que ultrapassam o campo da lingüística, da língua como sistema fechado nos seus componentes fonológico, semântico e morfo-sintático. Em segundo, significa analisar os textos ou situações mediadas pela linguagem, ultrapassando os limites do seu conteúdo e explicitando os seus efeitos discursivos.

A necessidade de se analisar o currículo como uma prática de linguagem, no seu contexto sócio-cultural, é explicitamente apontada pelos estudiosos do campo. Moreira (1997: 14-15) constata que a década de 1980 esteve marcada pela preocupação com a relação entre currículo e relações de poder. Já a década seguinte passa por um "refinamento das categorias usadas" rumo a uma arqueologia do conhecimento com o objetivo de compreender a forma de produção do conhecimento, levando-se em conta as práticas culturais, as instituições, os contextos históricos específicos. Esta tendência marcaria o pensamento pós-moderno, representada particularmente em autores como Giroux (1993), McLaren (1993), Cherryholmes (1988), Popkewitz (1997, 1994, 1995) e Silva (1993, 1994). Observa-se nela a combinação de uma ênfase nos condicionantes políticos, nas relações de poder, com um campo conceitual antropológico. A escola, os fenômenos educativos são abordados como objetos culturais e concebidos como um texto, apoiando-se no conceito de cultura tal como formulado por Geertz (1973). Ao conceber um artefato cultural como um texto, a sua análise

implicaria em explicitar a sua lógica, o seu significado, a partir dos seus componentes semióticos, num processo de apropriação ou de alargamento do conceito de texto como um sistema semiótico.

Focalizando as condições de produção do discurso da pesquisa, Popkewitz (1997) trata da relação entre poder e conhecimento nas ciências sociais e na educação em particular. O autor enfatiza a problemática da acessibilidade ao conhecimento, reconhecendo a relevância dos componentes políticos (ou da ordem do discurso) presentes nesta discussão, e apontando questões delicadas sobre o intelectual, a sua pesquisa e o seu engajamento político. A acessibilidade dos professores ao conhecimento seria, então, um componente intrínseco à pesquisa e não um objetivo posterior, já que esta pode ser entendida também como uma "construção de audiência para a democracia". Pretender a "acessibilidade" dos professores ao conhecimento pode se transformar em uma manobra discursiva ou estratégia retórica, segundo o autor:

Alguns escritores críticos reconhecem a característica problemática da linguagem e as dificuldades do argumento sobre a acessibilidade. Outros transformam a fala aos professores numa tarefa pedagógica, convertendo as práticas interpretativas da pesquisa em práticas explícitas de orientação e organização das práticas dos professores (...). Afirma-se, retoricamente, que a pesquisa precisa ser escrita para os professores, de forma que o conhecimento possa funcionar pedagogicamente. A função é expressa como uma linguagem aplicada que pode possibilitar ao pesquisador a construção da audiência para a democracia que está sendo estruturada. Quando surge esse discurso sobre a elaboração de audiências, podem ser levantadas questões sobre qual a democracia está sendo construída. (...) *A função pedagógica da pesquisa é um projeto acadêmico construindo audiências* (Popkewitz, *op. cit.*: 250, grifos meus).

Neste trabalho o texto é verbal, o sistema semiótico é a língua. No entanto, para se compreender os sentidos do texto ou os efeitos de sentido do discurso por ele veiculado é necessário ultrapassar a sua dimensão lingüística. O texto é, portanto, o modo pelo qual um discurso se realiza, produzindo efeitos de sentido ou delimitando um posicionamento, uma ideologia, "que se materializa na língua" como diz Possenti (2002a: 18):

É pela "exploração" de certas características da língua que a discursividade se materializa (para usar os termos de Kress (1985: 29), "o discurso emerge no e através do texto"). Ou seja, o discurso se constitui pelo trabalho com e sobre os recursos de expressão, que produzam determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específicas.

As escolhas lingüísticas, o "trabalho com e sobre os recursos de expressão" assim como os efeitos produzidos podem ser inconscientes (ou, segundo o autor, "frequentemente, se não sempre", o são). O autor ressalta também que certas estruturas sintáticas são indícios poderosos de que nelas o discurso se aloja, tenta se esconder.

Se o objeto aqui proposto encontra-se no campo dos conteúdos ou dos artefatos das disciplinas escolares, nossa tarefa será a de analisar aspectos relacionados ao funcionamento do discurso, às condições de produção do conhecimento e da sua 'distribuição' e circulação no mercado pedagógico, aspectos esses que remetem a condicionantes políticos, culturais e lingüísticos. É nesse quadro complexo de funcionamento discursivo (das prescrições e das práticas, do documento e do acontecimento) que os estudos sobre currículos ou sobre as práticas escolares têm lidado com os conceitos de *currículo formal* e *currículo real*³. Cabe ressaltar que o campo dos estudos curriculares tem se expandido vertiginosamente, ultrapassando a problemática centrada nessa dupla articulação ou dicotomia. Ao ampliar o seu conceito de currículo para as *práticas culturais*, as questões teórico-metodológicas também se ampliam.

O objeto lingüístico focalizado aqui são os currículos formais e o discurso oficial que definem os conteúdos escolares. A noção de currículo formal e de currículo real é também uma problemática discursiva: O que se diz e o que se faz? O que se pretende quando se diz que o ensino deve ser isto ou aquilo? Quem, como e por que se constituem determinados discursos e práticas pedagógicas?

É importante interrogar, por exemplo, neste momento da história da educação no Brasil, sobre as razões sócio-históricas que explicariam um maior interesse tanto pelo estabelecimento e controle do currículo formal, por parte dos gestores da educação, quanto pelo crescimento dos estudos neste campo. E esse interesse reaparece, particularmente, num momento em que se volta também para o estudo das disciplinas escolares enquanto práticas culturais, e em que se reivindica a diversidade, o respeito e o favorecimento das diferenças. Como compreender o investimento no controle de um conhecimento ou na busca de um suposto conhecimento universal, de um lado, e a necessidade de fortalecer grupos, valores e conhecimentos silenciados?

Os estudos dessa natureza, que tomam documentos para entendê-los como discurso e não como arquivos de uma 'verdade' ou de um 'fato' histórico, constroem procedimentos teórico-metodológicos que tomam a discursividade ou a enunciação como um fenômeno constitutivo da história.

Apple (1997), defensor de uma perspectiva histórica e política dos estudos sobre currículo, sugere a necessidade "de que tenhamos modelos mais sofisticados e mais nuançados de análise textual", de modo a superar os estudos em sociologia do currículo. Esses estudos utilizariam a análise de conteúdo como dispositivo de análise dos textos, buscando neles a reprodução ou o reflexo de uma ideologia, o que faz desses textos um artefato onde se espraiam *metáforas dominantes, imagens e idéias chaves*, cujo efeito é a constituição da *falsa consciência*. Esses textos são para esses teóricos, no entendimento de Apple, "simplesmente representações legíveis e literais da versão de "alguém" sobre a realidade social, o conhecimento objetivo e as relações humanas. Pois os textos nem sempre significam ou comunicam o que dizem" (Luke *apud* Apple, 1997: 91).

É importante acrescentar aos questionamentos de Apple e Luke o fato de que a análise de conteúdo não está interessada no texto propriamente dito, mas em sentidos previamente estabelecidos, cuja comprovação é buscada nele. A análise do discurso é um dispositivo de análise que toma o texto como concretização de sentidos, de posicionamentos constituídos em determinadas condições de produção.

No entanto, seria presunçoso, como afirma Maingueneau (1976), imaginar que a análise do discurso substituiria, automaticamente, a análise de conteúdo, considerando que esta tem uma abordagem muito mais empírica do que a lingüística, ou seja, ela agencia conceitos metalingüísticos para caracterizar um *corpus* do ponto de vista da disciplina que o aborda (sociologia, psico-sociologia, etc.), o que quer dizer também que o seu objeto não é o discurso, entendido como as condições sócio-históricas de construção do sentido. Segundo Orlandi (1990: 124), a "análise de conteúdo — aquela que geralmente é utilizada pelas ciências sociais — fica aí na ilusão discursiva produzida pelo fato de linguagem e pergunta: o que o texto diz? Pela análise do discurso, perguntamos: ao dizer isto, o que estão fazendo?" Conseqüentemente, trata-se de desestabilizar a concepção de texto como um conteúdo imanente, como uma soma coerente de orientações formuladas

segundo as intenções do autor que, necessária e automaticamente, produzirão "os resultados desejados".

Uma das explicações para o surgimento desses estudos históricos das disciplinas pode ser encontrada em Santos (1990: 22). Realçando condicionantes sócio-históricas, a autora aponta as divergências em relação à perspectiva teórica macroestrutural das análises da sociologia de currículo, no momento em que se exigia considerar também fatores internos e específicos das disciplinas escolares, tais como a emergência de grupos de liderança intelectual, o surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, a organização e evolução das associações de profissionais e a política editorial, entre outros. Essa necessidade de migração de uma perspectiva 'externa', cuja ênfase são as condições econômicas e sociais, para uma perspectiva 'interna' constitui um movimento no quadro da história da educação, particularmente em direção a uma 'nova' história cultural. Distanciando-se da narrativa dos processos de longa duração e das continuidades históricas, busca-se compreender conflitos e rupturas no interior da escola e dos processos educativos, pressupondo a escola como um lugar de produção cultural e não de mera reprodução do mundo exterior.

Esse olhar voltado para a cultura escolar tem sido abordado, segundo Nóvoa (1997: 29), sob dois eixos principais: de um lado, os estudos que tomam por objeto a história do currículo e, de outro, os trabalhos que cuidam das permanências e mudanças no ato educativo e na organização escolar. Se amplo é o investimento nessa área, múltiplas são as perspectivas epistemológicas, mas Nóvoa entende que o interesse maior dessas pesquisas tem sido "o modo pelo qual os conhecimentos são historicamente constituídos, legitimados e organizados no espaço escolar". Essa análise do processo de fabricação curricular nos permite explicitar as escolhas e as exclusões de determinados conhecimentos, assim como seus efeitos individuais e sociais. Recorrendo a Kliebard, o autor reforça a tendência desses estudos em deslocar o foco da questão de "quem tem ou quem não tem acesso à escola para como os dispositivos sociais são concebidos para separar o acesso às diferentes formas de saber" (Nóvoa, *op. cit.*: 29-30).

Nesse cenário dos dispositivos sociais de modos de seleção e exclusão de 'conhecimentos' é que situa a discursividade, num processo de formação de comunidades discursivas que interpretam, localizam e organizam

esses conhecimentos. Quando se trata de analisar o discurso, trata-se de observar onde e como esses fatores se expressam no trabalho lingüístico, nas escolhas de estratégias enunciativas, nas relações entre os interlocutores, falante/ouvinte, autor/feitor, de modo a não dicotomizar *fatores externos e internos* à língua. E também o contrário, como as formas lingüísticas alojam e indiciam os fatores sócio-históricos, os sentidos possíveis.

Neste processo, tanto se pode focalizar o texto, suas condições de autoria, quanto o seu leitor, nos usos e interpretações textuais. O leitor é co-produtor do texto, no momento da leitura ou dos usos que lhe atribui. Foi, provavelmente, a observação das *táticas*⁴ do leitor que levaram David B. Tyack e William Tobin (*apud* Nóvoa, 1997) a afirmar que as escolas mudam as reformas. Compartilho com os autores a conclusão de que os educadores escolhem de maneira seletiva implementar ou modificar as reformas. Creio também que essa "escolha seletiva" decorre também das formas de leituras, usos e interpretações dos textos e dispositivos agenciados pelas reformas. Esta é uma faceta da pesquisa, o processo de recepção de textos educacionais, que pode propiciar a compreensão da dupla articulação do discurso, a relação autor-leitor. Para explorar algumas possibilidades da primeira perspectiva, começaremos por uma contextualização do texto analisado, os PCN de Língua Portuguesa.

2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no seu contexto sócio-histórico

Legalmente, os PCN são um conjunto de orientações produzidas pelo Ministério da Educação, com o objetivo de atender ao disposto na Constituição Federal de 1988, a qual estabelece a criação de um "currículo mínimo nacional". Embora seja o primeiro documento federal que propõe uma lista de conteúdos para as disciplinas, a participação do governo federal na definição e avaliação dos conteúdos escolares sempre esteve presente, na história da educação brasileira, conforme constata Cury (1996: 1):

Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais ou qualquer outro nome que se lhes atribua são dimensões da política educacional que sempre estiveram às voltas com a *questão federativa* e com a *questão da participação*. Ambas as questões passam pelo sentido maior da democracia.

Historicamente, o papel de definição dos programas e currículos formais para o ensino fundamental tem sido de responsabilidade das secretarias de educação, municipais e estaduais. O fato de o Ministério se instituir como instância produtora de orientações curriculares foi um dos principais fatores que concorreram para instalação, durante o processo de produção dos PCN, de um clima polêmico, em torno da centralização/descentralização das políticas curriculares. Outro alimento para as tensões por ele suscitadas foram as divergências sustentadas por dois posicionamentos contrários. O primeiro deles defendia (defende) a necessidade de se criarem parâmetros nacionais, visando garantir um mínimo de qualidade para todas as escolas brasileiras. Esse argumento é fruto, entre outros motivos, de avaliações sobre o desempenho dos alunos e das disparidades regionais e sócio-econômicas demonstradas pelas pesquisas e avaliações sobre essas escolas. A segunda posição lança dúvidas sobre a necessidade desses parâmetros, e previne contra os riscos políticos e culturais decorrentes da sua criação, particularmente porque é necessário, segundo essa corrente, respeitar a diversidade cultural e a autonomia dos estados, municípios ou comunidades, no processo de definição dos seus conteúdos e práticas escolares.

Um dos principais desdobramentos deste processo foi o crescimento da produção na área de currículos. Artigos e debates foram e continuam sendo divulgados na imprensa, em teses, dissertações, livros e periódicos, especialmente no campo de políticas educacionais e currículos. Entre vários, destaque-se: Cury (1996); Silva (1996); Moreira (1995, 1996a, 1996b); Marinho (2003); Lopes (2004).

Também não constitui novidade a necessidade de referenciais curriculares, no processo de escolarização no Brasil, Soares (1996), ao reconstituir a história da disciplina de Língua Portuguesa, assim como Cury (*op. cit.*), apontam o papel do Colégio Pedro II, no século XIX, como orientadores de conteúdos e de livros didáticos:

A partir de 1837, com a criação do Colégio Pedro II, as disciplinas do ensino secundário passaram a contar com um centro de referência. As instituições de ensino das províncias, oficiais ou não, conquanto não imperativamente, miravam-se no espelho dos currículos e até mesmo dos livros didáticos adotados pelo Colégio Pedro II. E a existência de exames de admissão para o ingresso no primeiro ciclo do ensino secundário (ginásio) criava uma situação

em que aqueles exames condicionavam os conteúdos dos estudos anteriores (Cury, 1996: 7).

Resguardando a relevância das críticas e dos riscos apontados pela segunda vertente, e reconhecendo os limites da proposta do Ministério, assim como das estratégias de produção dos PCN, é razoável, no entanto, ressaltar que esses documentos são também resultado de um processo iniciado no campo educacional nos anos 1970. Tanto no que se refere às inovações pedagógicas quanto a uma demanda de formalização ou legitimação por parte do estado, esse processo floresceu nos anos oitenta e noventa, em função do crescimento da produção e do debate nas universidades e sociedade civil como um todo, assim como da consolidação do processo de democratização da escola.

O discurso da inovação no ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, se apoiou, sobretudo, nas mudanças de paradigmas no campo dos estudos lingüísticos, na mobilização de sindicatos de professores, representantes da sociedade civil e no envolvimento de inúmeras secretarias de educação. Fato indiciário da demanda por um posicionamento estatal em relação à legitimação, formalização e disseminação dessas mudanças, pode-se apontar um congresso de professores do SINDI-UTE, estado de Minas Gerais, realizado, no final dos anos 1980, num estádio de futebol — o Mineirão — onde se discutiu uma proposta de currículo para as escolas. Em resumo, os princípios de 'inovação' ou de mudança⁵ no ensino, que sustentam o discurso por eles veiculados, é sinal de que as instituições gestoras da educação não ficaram alheias a este debate, ou, em outros termos, dele se apropriaram ou nele se inseriram.

A análise de currículos de Língua Portuguesa de 20 estados brasileiros, da década de 1980 e início de 1990, nos permitiu constatar a presença desse debate, dos anseios de mudança dos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina, em favor de 'novo' objeto de ensino, sustentado pelos estudos na área de linguagem. Os currículos que precedem aos PCN assim como os Parâmetros utilizam como argumento de autoridade e de consistência dos seus pressupostos a sua gênese científica. Esta mudança se organiza em torno de um novo objeto de ensino inspirado em um novo paradigma lingüístico, redefinindo a concepção de linguagem, de língua e de ensino-aprendizagem. Dessa forma, 'inovação' significa constituir um objeto

de ensino com pressupostos advindos das teorias da enunciação, da análise do discurso, da pragmática, da psicolingüística, da lingüística textual, da sócio-lingüística, do sócio-interacionismo, do construtivismo, entre outras. São essas áreas ou disciplinas que teriam, segundo esse discurso, o poder de se contrapor aos 'entulhos' ou 'tradições' e 'equivocos' presentes no ensino da língua. A década de 1980 é promissora em publicações sobre o ensino da língua portuguesa: Zilberman, 1982; Geraldí, 1984; Ilari, 1985; Soares, 1986.

Entre muitos textos de referência neste processo no ensino da língua portuguesa, Castilho (1990) teve presença significativa. No campo da lingüística, o autor ressalta uma nova concepção de linguagem, como um *fenômeno heterogêneo*, que vem *somar-se* aos componentes 'tradicionais' dos estudos lingüísticos. A pragmática reúne esses campos de estudos de *caráter interdisciplinar*, cuja novidade é a *natureza heterogênea da linguagem*, as suas *condições de produção*, a *relação entre processo/produto*:

Ora, a indagação lingüística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um fenômeno heterogêneo, como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser descoladas da análise de seu produto, que é o enunciado. Disto resultou o desenvolvimento de uma nova área de estudos, que veio somar-se à Fonologia, à Gramática (entendida como Morfologia e Sintaxe) e à Semântica: a Pragmática, que tem um caráter eminentemente interdisciplinar, e que tem examinado temas tais como a teoria dos atos de fala, a linguagem como ação e como argumentação, etc. Constitui-se toda uma série de novas disciplinas para explorar os diferentes aspectos da Pragmática lingüística: a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Análise do Discurso, a Lingüística do Texto (p. 106) (Gritos meus).

Esta mudança ecoa no discurso dos PCN, atribuindo-lhe um argumento e um posicionamento de autoridade científica, que aparece formulada pela nomeação direta de uma situação ou 'fatos' dados e supostamente reconhecidos:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolingüística quanto da sociolingüística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (BRASIL-MEC, 1997: 20, gritos meus).

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna (BRASIL-MEC, 1998: 17-18, grifos meus).

A gramática, sobretudo a gramática tradicional, e a concepção de língua como sistema são os elementos que melhor representam tudo aquilo que se quer rejeitar no ensino. Neste quadro, a definição de 'parâmetros', de 'eixos', ou da 'área', como propõem os PCN, pode ser compreendida como uma resposta, uma continuação ou uma 'apropriação' dos discursos e práticas 'inovadoras'. Muda-se o conteúdo a ser ensinado assim como se renuncia, em todo o documento, ao termo 'disciplina', que é substituído por 'área' ou 'eixos'.

Em resumo, esse movimento de 'universalização' ou de construção de referenciais nacionais para o ensino foi gestado numa relação entre os discursos da vanguarda científica ou acadêmica e as políticas oficiais de produção curricular, já nas décadas anteriores aos PCN.

Uma análise em profundidade desses currículos significa, sobretudo, mapear essa rede interdiscursiva anunciada nesse contraponto entre Castilho e PCN, os seus mecanismos intertextuais que estabelecem um diálogo com outros discursos, seja de aproximação, seja de denegação. Esta rede se estabelece através de recursos próprios do gênero discursivos, morfossintáticos, semânticos, textuais, gráficos. É nessa trama do interdiscurso, da *dialogia*⁶ que se tece o ideário pedagógico de uma época e os seus modos de constituição.

Pode-se ressaltar, agora, um encontro das teorias enunciativas na definição do objeto de ensino dos currículos contemporâneos de Língua Portuguesa e de referenciais teórico-metodológicos para a análise das condições de produção dos discursos educacionais. Essas condições de produção, por sua vez, se estruturam a partir relação autor-autor, ou da formulação das suas imagens, através de recursos expressivos da língua. Nos PCN essa imagem autor-leitor é heterogênea ou multifacetada, pois ocorre no interior de um processo de produção que pressupõe estratégias de negociação de conteúdos e de lugares enunciativos.

A representação do autor-leitor, um jogo de imagens e de efeitos de sentidos

Nas discussões sobre currículos formais, perguntas, aparentemente contraditórias, revelam diferentes concepções de currículo, de conhecimento, de práticas pedagógicas, de sociedade a elas subjacentes. Essas perguntas se voltam tanto para as 'formas lingüísticas', o tipo de texto, de linguagem, quanto para os conteúdos que devem ser eleitos por um currículo formal. São perguntas recorrentes: 1) um currículo deve conter tópicos como 'orientações metodológicas', 'pressupostos teóricos', 'bibliografia'? 2) o gênero 'escolhido' e/ou a linguagem são adequados ao leitor? 3) a seleção do conteúdo é adequada, pertinente para o aluno, para a sociedade que desejamos? 4) é 'justo' ou politicamente correto adotar uma concepção de conteúdo e de ensino-aprendizagem em detrimento de outras? 5) quem deve participar e como deve se implementar a produção de uma proposta curricular?





Não é objetivo deste artigo responder a estas perguntas, mas apontar que elas sugerem uma lógica de funcionamento dos discursos, e que podem orientar uma leitura dos currículos como uma prática discursiva ou cultural. Os documentos, os textos e os seus sentidos têm uma história e são produzidos por determinados sujeitos e instituições, em condições sociais e políticas específicas. Como outros textos, o processo de produção de um currículo é determinado pelas imagens projetadas pelo autor de um lado, sobre si mesmo, sobre o leitor, sobre o 'conteúdo' (o aluno, o ensino-aprendizagem, a sociedade, a língua) e sobre as formas da língua com que ele deve escrever esse texto; de outro, sobre as imagens que ele supõe que o seu leitor faz desses elementos. Esta produção é, portanto, um trabalho de co-enunciação, de parceria, que pressupõe, no seu processo de escrita, as condições da sua leitura. Conseqüentemente, quanto mais complexo for esse jogo de imagens, dadas as condições sócio-históricas do discurso em questão, mais difícil e complexa será a produção e a recepção desse texto. Vale lembrar que um dos fundamentos da análise do discurso é o de que analisar um discurso é fazer uma teoria sobre leitura (Pêcheux, 1990).

A estrutura dos currículos brasileiros contemporâneos de Língua Portuguesa dos anos 1980 e 1990 apresentam dois mecanismos discursivos ou estratégias textuais que nos permitem dizer que eles inauguram um modo discursivo diferente em relação a currículos produzidos em momentos

anteriores: 1) Priorizam os pressupostos teóricos definidores do objeto de ensino da língua portuguesa, visando explicitar a concepção de língua, de linguagem, de texto, de gramática, etc. mais do que o conteúdo a ser ensinado, os objetivos, os procedimentos didáticos. Um exagero desta estrutura composicional se revelou em um currículo que considerou suficiente tratar apenas desses pressupostos, silenciando-se em relação aos outros componentes (cf. Marinho, 1998); 2) Apresentam uma extensa lista de referências bibliográficas, entre elas, algumas em língua estrangeira (inglês, espanhol, francês). Dando continuidade a esta nova estrutura, os PCN acrescentam o dispositivo das notas de rodapé e aumentam significativamente a lista de referências bibliográficas (cf. Marinho 2001; 2003). Uma análise discursiva busca, então, explicitar as razões pelas quais esse modo enunciativo se impôs, nesse momento, e quais efeitos de sentido produziram.



A ênfase dada aos pressupostos teóricos, por exemplo, se dá em um momento em que estavam em evidência, nas pesquisas, nas publicações, nos sindicatos, as reivindicações por uma mudança epistemológica do objeto de ensino, portanto, das concepções subjacentes ao que se ensina. Acreditava-se que, mais do que os procedimentos pedagógicos, era necessário mudar as concepções a eles subjacentes. Conseqüentemente, o texto curricular se transforma em um exercício de argumentação intensa sobre a mudança de foco de uma perspectiva considerada tradicional — preferencialmente orientada pelo ensino gramatical, por uma concepção estruturalista da língua — para uma perspectiva considerada inovadora — orientada pelo texto, pelo discurso, numa perspectiva enunciativa da linguagem. Subjacente a esta estratégia há um leitor que se representa, alguém que precisa conhecer e aderir a essas mudanças.

Para uma análise dessa relação, a teoria das imagens, proposta por Pêcheux (1990), nos parece um ponto de partida interessante. O autor propõe que toda interação lingüística se orienta por um processo de formações imaginárias, representado por cinco perguntas básicas, "cuja resposta subentende a formação imaginária correspondente", como representado no conhecido esquema a seguir:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

(Pêcheux (1990: 83).

Ao esquema anterior, Pêcheux acrescenta um outro, que representa o referente, o contexto, a situação na qual aparece o discurso, sublinhando que se trata, em ambos os esquemas, de um objeto imaginário (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não a realidade física:

	Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A		"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falei assim?"
B		"Ponto de vista" de B sobre e R	"De que ele me fala assim?"

(Pêcheux, 1990: 84)

Embora saibamos que o quadro de autoria dos PCN é constituído por um grupo de autores empíricos, reduziremos a sua representação formal ou institucional ao Ministério da Educação, para resumir as perguntas subjacentes ao processo de construção dessas imagens:

1. Que imagem o MEC (autor) tem do professor (leitor), para se dirigir a ele dessa maneira?
2. Que imagem o MEC supõe que o professor faz dele, para que se dirija a ele dessa forma?

3. Que imagem o MEC tem do contexto (da pedagogia, do aluno, da sociedade brasileira), para falar dessa forma?
4. Que imagem o MEC supõe que o professor faz desse contexto, para falar dessa maneira?
5. Articulando-se essas quatro imagens, o que o MEC pretende do professor, quando se dirige a ele dessa forma?

Gênero e construção de um leitor-modelo

Quem é o leitor dos Parâmetros Curriculares Nacionais? Fazer esta pergunta ("quem é o leitor dos PCN?") é admitir previamente uma dificuldade pertinente ao processo de produção desses textos para professores, já que, neste caso, o seu leitor não se define por um único sujeito ou autor empírico e nem por uma única representação do seu leitor. Embora o destinatário 'natural' ou preferencial dos PCN pudesse ser o professor de Português, um dos consultores da equipe que elaborou esse documento expõe esse quadro múltiplo dos possíveis leitores e as dificuldades de se construir uma imagem do leitor-professor no processo de escritura:

Mas pode-se perguntar, o que significa escrever para os professores? Quem, de fato, são eles? Quem são aqueles que para eles escrevem? Quais são as posições que uns e outros ocupam no espaço social e no campo educacional? Quais são as posições que uns e outros tendem a ocupar na cena enunciativa? Quais efeitos essa enunciação produz em uns e outros? Eram essas as perguntas e as dificuldades para respondê-las que constituíram meu desconforto ao longo do processo de elaboração dos PCN, particularmente porque, diante da urgência da redação e das restrições impostas pela necessária articulação entre o documento de Português para o 3º e 4º ciclos e os documentos das demais áreas e ciclos, fui progressivamente tomando consciência de que seria pouco provável que conseguíssemos enfrentar direta e refletidamente os problemas da enunciação para o docente (Batista, 1999: 55).

Esse mesmo consultor e autor do artigo em questão tem clareza também de que a dificuldade não se encontra apenas na procura do leitor/professor, mas também no fato de que esse leitor, o professor, divide com outros destinatários o seu lugar:

(...) evidentemente, os professores não são os destinatários exclusivos de um documento de natureza curricular. Ele se destina, na verdade, a um "fórum" de interlocutores com características muito heterogêneas. Interessa a

especialistas na área de ensino, pesquisadores ou formadores de professores; interessa também a administradores e técnicos do redes de ensino, a editores e autores de livros e materiais didáticos; interessa à comunidade escolar como um todo, não apenas aos professores, mas também a orientadores, supervisores, pais e alunos; interessa, ainda, àquilo que chamamos de modo um pouco difuso "opinião pública" e àqueles que contribuem para produzi-la, os "formadores de opinião" e os jornalistas (*id.*, *ibidem*).

A complexidade desse processo se amplia, ao observarmos que os lugares ou papéis do autor e do leitor empíricos são muitas vezes móveis e também difusos. Quando falamos do professor, podemos estar nos referindo a todos os profissionais que atuam no cotidiano da escola ou apenas ao especialista do ensino de Português, os quais dentro desse micro-universo já apresentam uma grande heterogeneidade; também pode ser ele um formador de professores, de opinião e até mesmo autor de livros didáticos. Da mesma forma, entre os autores encontram-se também professores do ensino fundamental, pesquisadores, formadores de professores, ocupantes de cargos administrativos, autores de livros (didáticos e de formação), portanto, são, sobretudo, formadores de opinião. Assim, o mesmo pesquisador, autor/consultor e/ou formador de professor pode ser também aquele que se distancia, analisa e critica o seu processo de produção.

A 'opinião pública', traduzida também em articulações políticas mediadas por esse documento, revela-se como a imagem preferencial de autoria desse documento, o Governo, o MEC. Por ocasião do 10º Salão do Livro, realizado em Paris, em março de 1998, do qual o Brasil foi o convidado de honra, os PCN, embora ainda em fase de elaboração, me pareceram ter sido o mais importante cartão de visita apresentado pelo governo brasileiro. Isto nos leva a contextualizar esse discurso oficial, também num campo de estratégias de circulação que, segundo Bourdieu (1996: 234), faz com que o texto passe diretamente à prática, "sem que haja necessariamente mediação de uma decifração", o que reforça os condicionantes políticos do seu processo de produção e de recepção. Sobretudo nos "recursos textuais", pode-se visualizar a interposição de um outro leitor desse texto, a comunidade acadêmica. Esta comunidade discursiva é um elemento importante no quadro de autoria desse texto, não apenas porque participa da sua escritura, mas também porque é uma leitora muito especial, que pode ou não legitimar e viabilizar a sua implementação, no momento em que se constitui, junto aos professores, mediadora da recepção desses textos.

É nessa engrenagem enunciativa que se visualizam as marcas de uma interlocução polêmica com as universidades. De um lado, tais instituições funcionam como mediadoras e legitimadoras desse discurso, quando compõem as rubricas de autoria ('assessores' e 'consultores'), ou como recursos argumentativos num cenário interdiscursivo que faz emergir estratégias de negociação de sentidos com esse leitor da academia e, provavelmente, retirando dele, para também retornar a ele, os argumentos de maior autoridade. De outro, as universidades exercem a função de interlocutor 'denegado', porque ele próprio pode não se reconhecer e nem ser reconhecido nesse documento, pelas formas mais convencionais e instituídas de autoria. Os autores (se considerados enquanto os sujeitos que escrevem o texto) não têm o estatuto jurídico dessa categoria — apenas produzem o discurso para a instituição que representam, o MEC, autor jurídico.

O processo de constituição e de instituição desse leitor se caracteriza por uma superposição de vozes e de negociação de posicionamentos, o que lhe confere características de um discurso também político. Por isso tão importante quanto a descrição do que é preconizado em termos de 'conteúdo' e 'método' para ensinar língua portuguesa, é a análise do modo como se atribui um lugar simbólico para o professor, para a pedagogia do ensino da língua e para a instituição que enuncia esse discurso.

Em síntese, a análise do texto curricular põe em jogo um processo de co-enunciação, marcado por uma lógica de funcionamento do discurso que só pode ser explicitada quando se pergunta "o que se quer, quando se diz algo com determinadas formas?" Com quais discursos e/ou representações sobre o professor os PCN dialogam? Com que estratégias eles renegociam sentidos e pressuposições, interpelando o leitor para lugares ideológicos particulares?

O próprio gênero ou a composição textual de um currículo tem sido objeto de polêmicas, quando se procura entender a relação dos seus pressupostos leitores com o texto. Há vezes que, na tentativa de favorecer a acessibilidade do seu leitor preferencial, o professor, propõem a superação de antigas formas do dizer ou de estratégias enunciativas (porque seriam 'inadequadas', 'improdutivas') próprias do discurso pedagógico. Marisa Lajolo, por exemplo, ao analisar os PCN, sugeriu a forma epistolar como gênero para o discurso curricular, pois esta "teria o mérito de simular um uso real da escrita, já que os documentos emanados de órgãos do aparelho escolar

costumam ser abertos e lidos por leitores já de antemão incrédulos e desconfiados" (1996: 1). Posteriormente, ela coordenou a produção do *Guia do Usuário do Programa da Biblioteca Nacional — PNBE*, quando então optou pelo gênero epistolar como forma de interação com o professor. Na apresentação do Guia, a autora justifica essa escolha por dois motivos principais: as "cartas constituem um gênero muito adequado para a comunicação escrita à distância" e atenuam, por ser "um gênero intimista, os riscos da impessoalidade que muitas vezes tornam muito normativos e estereis textos como este que você está lendo agora" (Brasil, MEC, 2001: 33).

Posso garantir que a opção feita por Lajolo foi muito feliz, pois observo professores lendo esse guia, em cursos de formação. Tarefa difícil, no entanto, é a de desestabilizar, mudar ou superar determinados gêneros, principalmente os escolares. Uma explicação possível para esta dificuldade se apoia na concepção bakhtiniana de gêneros como formas "relativamente estáveis" constitutivas da linguagem, histórica e socialmente constituídas nas diversas esferas de comunicação (Bakhtin, 1997). A constituição de um gênero discursivo ou textual não dependeria exclusivamente da vontade ou das intenções do sujeito, mas é resultado de um conjunto de fatores sócio-históricos que condicionam procedimentos de escolhas e de restrições do discurso. Diz Bakhtin que a escolha de um gênero é determinada pelo querer-dizer do locutor. Mas não é preciso ir longe, na obra do autor, para subtrair desse sujeito parte de sua liberdade ou para limitar suas possibilidades de escolha. As escolhas são regradas, no contexto de uma dada esfera de comunicação verbal, que inclui os interlocutores e as necessidades do tema ou do objeto de sentido. Os gêneros ampliam o universo de decisões lingüísticas em relação ao sistema formal da língua, mas também estabelecem fronteiras por onde o sujeito poderá manobrar, escolher formas expressivas e até mesmo subverter as formas típicas do modo de dizer que circulam através desse gênero. São as situações discursivas ou as esferas sócio-comunicativas que definem as possibilidades do trabalho lingüístico do sujeito. Constatando esse movimento de liberdade e de restrição, circunstanciado pelos usos da língua, a classificação de Bakhtin identifica os gêneros familiares e/ou primários como de maior criatividade do que os gêneros secundários — mais complexos, nos quais a complexidade, a formalidade e o controle estão diretamente ligados à instituição que os

produz⁷. Os discursos oficiais seriam, neste caso, mais rígidos e resistentes à criatividade e mudança nos seus modelos e formas prototípicas. Poderíamos, então, retirar como consequência desses pressupostos, a conclusão de que, quando se trata de instituições governamentais, para as quais se pressupõe um nível considerável de procedimentos de controle do discurso, o espaço de escolha genérica é bastante limitado. Conseqüentemente, a subversão ou mudanças discursivas exigiriam também maior controle dos seus possíveis efeitos? De outra forma, o que significaria, numa política do discurso, uma mudança nas suas "formas relativamente estáveis"?

Esse caráter de maior cristalização das formas do discurso, segundo seus vínculos institucionais, é também sinalizado por Pêcheux (1990), do ponto de vista analítico: o analista só pode racionalizar o sistema de traços semânticos que caracterizam esse objeto, porque já existe um discurso institucionalmente garantido sobre o objeto. Assim, "o sistema de análise terá, portanto, a idade teórica (o nível de desenvolvimento) da instituição que é a norma, e permitirá definir a posição de um conteúdo particular em relação a esta norma" (Pêcheux, *op. cit.*: 69).

Esses dois elementos, as regras e a natureza institucional do gênero, nos sugerem aprofundar a discussão em torno do estilo ou das formas composicionais com que se escrevem programas de ensino assim como outros textos de orientação pedagógica endereçados ao professor. Quando questionamos as formas dos enunciados, os gêneros do discurso pedagógico, questionamos comportamentos, modelos enraizados, que, para serem alterados ou substituídos, exigiriam lidar com um nível complexidade desses fatores sócio-históricos constitutivos do gênero assim como dos processos de ruptura ou de inovação.

Em artigo anterior (Marinho, 2003), abordei alguns aspectos do discurso curricular, analisando algumas estratégias enunciativas de construção dessa relação autor-leitor, nesses documentos. O termo estratégia enunciativa, neste trabalho, toma como referência, por um lado, o conceito de *leitor-modelo*, tal como proposto por Eco (1988): um *modo de operação textual* que constitui e institui a relação autor-leitor. São escolhas sintáticas, semânticas, textuais que estabelecem um percurso interpretativo a ser seguido pelo leitor. Ao construir as estratégias textuais (ou leitor-modelo), o

autor empírico também se constitui a si mesmo enquanto autor-modelo. Por outro lado, tem-se também como referência o conceito de gênero, em Bakhtin, que permite trabalhar as formas composicionais de um texto, como resultante da interação autor-leitor.

Marinho (2003), ao analisar as estratégias enunciativas de currículos contemporâneos de Língua Portuguesa, constata que, nas décadas de 1980 e 1990, esses documentos são fecundos em referências bibliográficas. Nos Parâmetros Curriculares, além da extensa bibliografia, é abundante o uso do pé-de-página. São 80 títulos bibliográficos, nos Parâmetros de 1ª à 4ª séries, e 105 nos Parâmetros de 5ª à 8ª séries. As notas de rodapé são assim distribuídas: 49 notas, no rodapé do documento de 1ª à 4ª série, e 25 no documento de 5ª à 8ª série.

Uma perspectiva histórica dos textos curriculares nos aponta que notas e bibliografia constituem uma inovação na retórica desses discursos. Por esta e outras razões, fazer uma história da perigrafia, do que se mostra ou do que se esconde nos rodapés, nas referências, assim como de outros dispositivos, tais como as aspas, as citações, entre outros, nos leva a explicitar e a compreender os efeitos dessa "nova retórica".

Compartilhando princípios de Compagnon (1996), Genette (1982), Orlandi (1990), Grafton (1998) e Moirand (1988), observo essa perigrafia textual como "uma tecnologia" da retórica moderna e de onde, segundo Compagnon (*op. cit.*), se trama a receptibilidade de um texto, a partir da sua "aparência", das vitrines que o expõem e o transbordam, "que permitem julgar o texto sem o ter lido". Essas fronteiras do texto têm também um papel argumentativo, ao sinalizar as relações interdiscursivas e intertextuais, os discursos de adesão e de rejeição, que produzem efeitos legitimadores. São procedimentos textuais que sinalizam protocolos de leitura capazes de inserir esse texto em uma certa ordem do discurso, cujas fronteiras e características o fazem situar-se nos "arredores" tanto do científico, do acadêmico, da divulgação, quanto do político e da norma oficial. Grafton (*op. cit.*: 17), rastreando a origem erudita das notas de rodapé, no discurso da história, aponta o seu papel de "formigueiro laborioso e agressivo", para o especialista, e de "sistema fixo e intangível", para o "leitor não especializado". É, pois, num novo amálgama que busca alcançar o "leitor erudito" e "não especializado" que se institui e se constitui esse discurso analisado.

Estratégias enunciativas de campos discursivos diferentes se entrecruzam, neste documento, indiciando as suas 'intenções' e os seus efeitos de sentido. De um lado, estratégias típicas da transposição didática, representadas pela estrutura e composição típica de um texto curricular e com todo o aparato de um texto produzido pelo ministério. De outro, buscam-se combinar estratégias de facilitação, divulgação ou a tradução de conceitos produzidos no campo da ciência. Esta combinação pode causar estranhamento ou incompatibilidades, quando nos defrontamos com os usos e funções das notas de rodapé, das referências bibliográficas, das citações e referências ao discurso científico, recursos típicos deste último. Retomando a teoria das imagens, a que leitor se dirige o autor, ao adotar esses dispositivos do discurso acadêmico? Como se representa e por que assim se representa?

Dito de um lugar instituído, o Ministério da Educação, esse discurso alia-se à comunidade acadêmica, para instituir-se como um saber incontestável, coletivo e, de certa forma, atemporal. É dessa forma que se naturalizam, se 'neutralizam' ou se universalizam conceitos e pressupostos particulares, contraditórios e datados por correntes teóricas distintas ou até mesmo divergentes⁸.

Combinando procedimentos do discurso acadêmico e da divulgação para construir um referencial conceitual, a sua natureza também política nos permite compreender as razões pelas quais esse texto é produzido por 'várias mãos' e se destinam a 'vários olhares' ou leitores, dificultando, então, o alcance do seu suposto ou desejável alvo principal, o professor. Isto significa que as decisões sobre os modos e processos de produção de um currículo são escolhas políticas e não meramente científicas ou da ordem do conhecimento pedagógico.

Notas

- 1 Ver Apple (1997), Soares (2001), Marinho (2001, 2003).
- 2 Ver Maingueneau & Conssutta (1995); Mussalim (2001).
- 3 Sobre os conceitos de *currículo formal* e *currículo real* ver Moreira (1997).
- 4 O conceito de *tática* aqui utilizado remete a Certeau (1990 [1996]).
- 5 Tanto o conceito de reforma quanto o de mudança/ inovação utilizados aqui remetem a Popkewitz (1991). A reforma "faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público", faz parte dos

procedimentos governamentais da regulação social e não significa um progresso em si mesmo. A mudança teria, aparentemente, um efeito menos normativo e mais científico, onde o científico significa "um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e de reprodução social" (p. 18).

- 6 Os conceitos de interdiscurso e dialogia são, numa primeira dimensão, apropriações da obra de Bakhtin, numa segunda, remetem as apropriações feitas pela Pragmática (Authier-Revuz, 1984, Ducrot, 1987, Possenti, 2002b).
- 7 Na concepção de Bakhtin, o gênero *primário (simples)* se diferencia do gênero *secundário (complexo)*, à medida que o segundo é resultado de circunstâncias de comunicação mais complexas, principalmente pela escrita, no domínio artístico, científico e sócio-político. Os gêneros secundários realizam também um processo de absorção e transmutação dos gêneros primários, os quais se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontânea (Bakhtin, 1997: 281).
- 8 Sobre as estratégias de "apagamento do locutor" e de universalização ou neutralização no discurso pedagógico ver (Castro, 1995) e Moirand (1988).

Referências

- APPLE, Michael W. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge.
- APPLE, Michael W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge.
- APPLE, Michael W. (1997). *Conhecimento Oficial: a Educação Democrática numa Era Conservadora*. Petrópolis: Vozes.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984). Heterogêneité(s) énonciative(s). *Langages*, n. 73, pp. 98-111.
- BAKHTIN, Michail (1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BATISTA, Antônio Augusto G. (1999). Os parâmetros, os professores e as formas brandas de exclusão. In E. Marcuschi (Org.), *Formação do Educador, Avaliação e Currículo*. Recife: Editora da UFPE, pp. 53-78.
- BRASIL-MEC, Ministério da Educação e do Desporto (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1a. a 4a. série)*. Brasília.
- BRASIL-MEC, Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5a. a 8a. série)*. Brasília.
- BRASIL-MEC, Ministério da Educação e do Desporto (2001). *Histórias e Histórias: Guia do Usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola — PNBE/99 — Literatura Infanto-Juvenil*. Brasília.
- BOURDIEU, Pierre (1996). A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In R. Chartier (Org.), *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.
- CASTILHO, Ataliba T. (1990). Português falado e ensino da gramática. *Letras Hoje*, vol. 25, n. 1, pp. 103-136.

- CASTRO, Rui V. de (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- CERTEAU, Michel de (1990 [1996]). *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*, 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. (1988). *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. Nova York: Teachers College Press.
- COMPAGNON, Antoine (1996). *O Trabalho da Citação*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- CURY, Carlos R. J. (1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, mai./jun./jul./ago, pp. 4-17.
- DUCROT, Oswald (1987). *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes.
- ECO Umberto (1996 [1979]). *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, pp. 35-47.
- GEERTZ, Clifford (1978). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GENETTE, Gerard (1982). *Palimpsestes: la Littérature au Second Degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- GERALDI, João W., Org. (1984). *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. Cascavel: Assoeste.
- GIROUX, Henri A. (1993). O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In T. T. Silva (Org.), *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GRAFTON, Anthony (1998). *Les Origines Tragiques de l'Érudition: une Histoire de la Note en Bas de Page*. Paris: Seuil.
- ILARI, Rodolfo (1985). *A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- LAJOLO, Marisa (1996). *Análise da Versão Preliminar dos PCN*. Campinas (inédito).
- LOPES, Alice Casimiro (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, Maio/Jun./Jul./Ago, pp. 109-118.
- MAINGUENEAU, Dominique (1976). *Initiation aux Méthodes de l'Analyse du Discours: Problèmes et Perspectives*. Paris: Hachette.
- MAINGUENEAU, Dominique & CONSSUTTA, Frédéric (1995). L'Analyse des discours constituants. *Langages* n. 117, mars, pp. 112-125.
- MARINHO, Marildes (1998). A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In E. S. Barreto (Org.), *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. Campinas: Autores Associados/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 43-90.
- MARINHO, Marildes (2001). *A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade de Campinas, São Paulo.
- MARINHO, Marildes (2003). Ciência e divulgação em currículos de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, pp. 126-139.
- MCLAREN, Peter (1993). Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In T. T. Silva (Org.), *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 9-40.
- MOIRAND, Sophie (1988). *Une Histoire de Discours... une Analyse des Discours de la Revue "Le Français dans le Monde" 1961-1981*. Paris: Hachette.
- MOREIRA, Antônio F. B. (1995). Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In L. H. Silva & J. C. Azevedo (Orgs.), *Reestruturação Curricular: Teoria e Prática no Cotidiano da Escola*. Petrópolis: Vozes, pp. 94-107.
- MOREIRA, Antônio F. B. (1996a). Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação e Realidade*, v. 21(1), pp. 9-22.
- MOREIRA, Antônio F. B. (1996b). Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In T. T. Silva & P. Gentili (Orgs.), *Escola S. A.: Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo*. Brasília: CNTE, pp. 128-149.
- MOREIRA, Antônio F. B. (1997). Currículo, utopia e pós-modernidade. In A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papius, pp. 9-28.
- MUSSALIM, Fernanda (2001). Análise do discurso. In F. Mussalim & A. C. Bentes (Orgs.), *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*, v. 2. São Paulo: Cortez Editora, pp. 101-142.
- NÓVOA, António (1997). La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'Éducation*, n. 73, jan., pp. 3-48.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1990). *Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez-Unicamp.
- PECHEUX, Michel (1990). Análise automática do discurso (AAD-69). In F. Gadot & T. Hak (Orgs.), *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pécheux*. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 61-105.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1997). *Reforma Educacional: uma Política Sociológica; Poder e Conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994). História do currículo, regulação social e poder. In T.T. Silva (Org.), *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, pp. 173-210.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1995). *The denial of change in the process of change: systems of ideas and the construction of national evaluations*. Nyvagenm (mimeo).
- POSSENTI, Sírio (2002a). O discurso não é uma camada. In S. Possenti, *Os Limites do Discurso*. Curitiba: Criar, pp. 15-25.
- POSSENTI, Sírio (2002b). Pragmática na análise do discurso. In S. Possenti, *Os Limites do Discurso*. Curitiba: Criar, pp. 137-153.
- SANTOS, Luciola L. C. P. (1990). História das disciplinas escolares: perspectiva de análise. *Teoria & Educação*, n. 2, pp. 27-32.
- SILVA, Tomás T. (1993). Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In T. T. Silva (Org.), *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 122-142.
- SILVA, Tomás T. (1994). O adeus às metanarrativas educacionais. In T. T. Silva (Org.), *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, pp. 247-258.
- SILVA, Tomás T. (1996). Análise do documento "Parâmetros Curriculares Nacionais". In T. T. Silva & P. Gentili (Orgs.), *Escola S. A.: Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo*. Brasília: CNTE, pp. 106-127.

- SOARES, Magda (1988). *Linguagem, Escola e Classe Social*. São Paulo: Ática.
- SOARES, Magda (1996). Português na escola, história de uma disciplina curricular. *Revista da Educação da AEC*, n. 101, out./dez., pp. 9-26.
- SOARES, Magda (2001). Para quem pesquisamos, para quem escrevemos. In R. Leite Garcia (Org.), *Para Quem Pesquisamos, para Quem Escrevemos*. São Paulo: Cortez, pp. 65-90.
- ZILBERMAN, Regina, Org., (1982). *Leitura em Crise na Escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

BRAZILIAN SCHOOL CURRICULA: ELEMENTS FOR A DISCURSIVE ANALYSIS

Abstract

This text is organised according to some theoretical-methodological basic principles in order to give support to the analyses of educational texts from a discursive perspective. It takes as its object the Portuguese Language Curriculum and the National Curricular Parameters published in Brazil in the last two decades of the 20th century. By placing discourse in the field of curriculum studies, the curriculum is analysed through the author/reader's representations inscribed in its discourse strategies. Besides the pedagogical innovations that these documents propose they also introduce a new rhetoric in the curricular genre, emphasising its own features in connection to the scientific discourses: linguistics and educational sciences.

Keywords

Curriculum; Portuguese Language; Discourse

CURRICULA BRÉSILIEN: ÉLÉMENTS POUR UNE APPROCHE DISCURSIVE

Résumé

Cet article présente quelques éléments théoriques et méthodologiques susceptibles d'apporter une contribution à une approche discursive des textes éducationnels. Il comprend deux objets d'analyse, à savoir, les programmes de la discipline Langue Portugaise, et les Paramètres Curriculaires Nationaux, des documents concernant aux deux dernières décennies du XXème siècle. L'enjeu étant la discursivité dans le champ des études sur le curriculum, nous proposons une analyse de ces programmes à partir des représentations auteur-lecteur inscrites dans les stratégies énonciatives. Outre les innovations pédagogiques proposées, ces documents inaugurent aussi une nouvelle rhétorique de ce genre discursif que sont les programmes scolaires, ce qui met en relief les marques du rapport établi entre ceux-ci et le discours scientifique: linguistique et sciences de l'éducation.

Mots-clé

Curriculum; Langue Portugaise; Discours

Recebido em Julho, 2006

Aceite para publicação em Dezembro, 2006

A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente¹

Fátima Pereira, Ana Maria Carolino & Amélia Lopes
Universidade do Porto, Portugal

Resumo

As últimas três décadas do século XX caracterizam-se, em Portugal, por mudanças profundas no campo da educação com implicações na formação inicial de professores do 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico) e na identidade profissional destes docentes. O trabalho que se apresenta insere-se nos processos de pesquisa desenvolvidos no âmbito de um projecto de investigação em curso que aborda a problemática da formação inicial e da identidade profissional dos professores do 1º CEB e focaliza uma das duas vias de investigação que o constituem, o que se consubstancia na recolha e análise de documentos sobre formação inicial de professores, produzidos nas três décadas em estudo. A análise global dos resultados permite-nos considerar que o currículo de formação inicial dos professores do 1º CEB sofreu, no período visado, transformações significativas, designadamente quanto aos significados que se inferem sobre a 'cultura e sociedade', a 'política educativa', a 'formação-profissionalização' destes docentes e sobre o 'perfil do professor a formar'. Essas transformações revelam o carácter dialógico das propostas curriculares (e do seu desenvolvimento) com as mudanças na natureza do estado e nas configurações sociais e económicas que têm ocorrido na sociedade portuguesa.

Palavras-chave

Currículo; Profissionalização docente; Identidade profissional

1. Introdução

Os últimos trinta anos do século XX caracterizam-se, em Portugal, por mudanças profundas no campo da educação com implicações na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na identidade profissional destes docentes. O trabalho que se apresenta insere-se nos processos de pesquisa desenvolvidos no âmbito de um projecto de investigação em curso, que fundamenta o seu desenvolvimento em dois conceitos organizadores nucleares: o currículo de formação inicial e a identidade profissional de base.

Sendo o objectivo primeiro do projecto estudar o impacto da formação inicial na identidade profissional de base de docentes do 1º CEB, identificando os domínios em que ela — por relação com a formação contínua — se torna dificilmente substituível, a estratégia investigativa principal consiste em cruzar a análise de biografias de professores formados durante as últimas três décadas do século XX com a análise de documentos caracterizadores do currículo que lhes foi oferecido. Pretende-se, assim, identificar configurações de relação entre as identidades profissionais de base e aspectos explícitos do contexto de formação inicial. Para o efeito, constituiram-se duas vias metodológicas: uma relativa à recolha e análise de dados biográficos de professores formados nas décadas em estudo e outra relativa à recolha e análise de documentos sobre formação inicial de professores, produzidos no mesmo período.

É no âmbito da segunda via que incide a nossa exposição. Foram recolhidos e analisados documentos de tipo diverso, indexáveis a vários níveis do sistema sócio-educativo e relativos ao currículo. Da análise emergiram quatro períodos diferenciados — dois na década de 1970 e as décadas de 1980 e 1990 — e inferiram-se significados que configuram especificidades e proposições nos domínios da 'cultura e sociedade', da 'política educativa', da 'formação-profissionalização' e do 'perfil do professor a formar'. Os conteúdos que compõem estes domínios, que na análise assumem o estatuto de categorias, possibilitam uma reflexão em torno das transformações que têm afectado a formação inicial de professores do 1º CEB.

Este texto fundamenta-se na análise de documentos caracterizadores dos currículos formal e informal e desenvolve-se através de uma breve explicitação das concepções teóricas e epistemológicas que orientaram a

dinâmica da pesquisa e da apresentação de um trabalho de interpretação sobre os resultados produzidos.

2. Formação inicial, currículo e contextos de desenvolvimento

A identidade profissional primeira é denominada por Claude Dubar (1995) "identidade profissional de base". Resultante da socialização secundária — a formação inicial —, a identidade profissional de base é projecto ou estratégia, mas sempre projecção de si (*ibid.*). Esta é, ao mesmo tempo, uma identidade psicossocial nova (Simões e Simões, 1997): a formação inicial corresponderia a um tempo primeiro de socialização profissional, que resultaria, nos termos de Lacey (1977), na adequação de uma perspectiva nova sobre o mundo. A passagem do jovem-adulto a profissional implica esse processo de socialização secundária, isto é, a aquisição de saberes profissionais; a sua eficácia depende da relação que ele estabelece com a socialização primária (os saberes de base). No caso da profissão docente, a familiaridade que todos nós desenvolvemos com ela origina saberes de base ou representações que necessitam de ser interrogadas pela formação profissional. A formação inicial produz sempre uma identidade profissional de base (qualquer que seja a sua qualidade) — resultante da articulação entre a socialização secundária por ela oferecida e a socialização primária —, que se relaciona com a transacção biográfica. Segundo Dubar (1995), a transacção biográfica diz respeito à interacção entre a identidade real e a identidade virtual e processa-se por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição, para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem e que possuem uma legitimidade variável, de acordo com esses lugares, tempos e indivíduos.

O étimo latino *currere* significa caminho, percurso, trajectória e indicia uma possível relação entre currículo e biografia. Por outro lado, uma biografia reflecte a apropriação, pelo sujeito, das relações sociais e das características dos contextos de desenvolvimento nos quais incidiu o seu percurso de vida. O currículo constitui-se como parte integrante desses contextos e é nessa dimensão que nos possibilita interpretar o seu impacto na produção das identidades profissionais.

As concepções de currículo são diversas e dependem do referencial a

que se reportam. Para efeitos da análise que realizámos, as perspectivas que restringem o currículo a um programa de conteúdos do ensino revelaram-se limitadas e, por isso, privilegiámos as concepções que realçam do conceito a intencionalidade de comunicar valores e princípios associados a um propósito que deverá ser explícito e por isso sujeito à reflexão e à crítica (Stenhouse, 1984). O currículo representa uma cultura e constitui um dispositivo mediador das relações entre a escola e a sociedade e entre a teoria e a prática (Carr e Kemmis, 1988); pode então ser considerado como constitutivo dos 'cenários' nos quais o desenvolvimento humano se processa.

O desenvolvimento humano, segundo Bronfenbrenner (1979), realiza-se por processos de interacção dinâmica entre o indivíduo e as características mutáveis dos meios imediatos em que participa e que são influenciadas pelas relações que estabelecem com contextos mais vastos, sociais e institucionais, nos quais se integram ou dos quais sofrem influências. A identidade biográfica resulta da integração e articulação subjectiva das configurações psicológicas e sociais que a cada momento o indivíduo constrói sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia, em função dos processos de desenvolvimento humano. Assim, consideramos que a identidade profissional de base se constrói por relação com os contextos de formação inicial e que as suas propriedades dependem de múltiplos factores dos quais os relativos ao currículo assumem uma importância determinante. O currículo "é documento de identidade" (Tadeu da Silva, 2000: 155) o que significa, no caso da formação inicial de professores, que ele não reflecte apenas um conjunto de enunciados prescritores de perfis profissionais e de competências a desenvolver na formação, mas também um complexo de proposições que contextualizam as possibilidades da acção que induz a formação das identidades.

Na concepção tradicional, o currículo tem sido considerado como sinónimo de programa, tendendo-se a acentuar-lhe o carácter instituído e prescrito do seu formato e intencionalidade. No entanto, esta é apenas uma das dimensões do currículo, se o considerarmos na acepção lata que o caracteriza como um sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas planeadas no sentido da consecução dos primeiros e onde se incluem todas as actividades informais das quais resultem aprendizagens. De acordo com essa concepção, considerámos três dimensões de currículo a estudar: o currículo formal, o currículo informal o o

currículo oculto.

O "currículo formal", "currículo oficial" ou "currículo prescrito" — designações atribuídas, respectivamente, por Perrenoud, Goodlad e Gimeno (cf. Pacheco, 1996: 69) — é o currículo legitimado pelos poderes instituídos e explícito na forma de planos de estudo, programas, regulamentos e legislação sobre diversos aspectos da educação; corporiza-se, assim, numa panóplia de documentos que visam implementar um projecto cultural, historicamente condicionado e integrado numa sociedade da qual e para a qual se seleccionam conteúdos que possam fundamentar esse projecto.

O "currículo informal" refere-se a toda a actividade que faz parte da vida escolar dos alunos e tem, por isso, uma natureza dinâmica, mas dependente de um plano organizado, que inclui conteúdos, métodos e meios, e pode, também, receber designações diversas — "currículo real" (Kelly, 1980 e Perrenoud, 1995, citados em Pacheco, *op. cit.*), "currículo realizado" (Gimeno Sacristán, 1988, citado em Pacheco, *op. cit.*) ou "currículo experiencial" (Goodlad, 1979, citado em Pacheco, *op. cit.*); diz respeito ao que realmente se faz, independentemente, ou para além, do formalmente previsto. O desenvolvimento curricular relaciona-se com esta dimensão do currículo e resulta de condições contingentes relativamente aos contextos e aos agentes envolvidos e pode, por essa razão, também ser designado por "currículo reflexivo" (Lopes *et al.*, 2004).

O "currículo oculto" ("implícito", "latente", "escondido" ou "paralelo") relaciona-se com os processos de socialização inerentes às diversas experiências escolares, académicas ou não académicas, que transmitem valores e produzem aprendizagens, com impacto na formação, sem que cheguem, alguma vez, a explicitar-se como metas educativas a atingir intencionalmente (Santomé, 1995). Essa dimensão diz respeito a "todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interacções que se dão no dia a dia das aulas e escolas" (*ibid.*: 201).

O currículo escolar inclui elementos que se estendem desde as infra/estrutura e macro/estrutura às pessoas reais em toda a sua diversidade, e pode ser considerado como um cenário de desenvolvimento concreto onde se formam as pessoas, isto é, onde se produzem as identidades. Pelo seu

carácter dialógico, que não se circunscreva à escola, podemos considerar que o currículo constitui um mesossistema, segundo a perspectiva ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), ou seja, resulta da interacção de vários contextos particulares nos quais um indivíduo participa. Para o estudo do impacto da formação inicial na construção de identidades profissionais de base, interessa ainda ter em conta os microsistemas ('lugares' onde a agência de professores e alunos se pode exercer de forma mais cabal), mas também o exossistema e o macrosistema em que eles se integram. É, aliás, esta relação da escola com a sociedade, enquanto projecto de formação, explícito ou implícito, que é relevada pela teoria crítica do currículo. A relação do currículo com a vida quotidiana, que se evidencia mais claramente na dimensão do "currículo oculto", mas não se esgota aí, reforça a ideia acima exposta de que o currículo escolar é ele próprio um mesossistema — um intercurrículo — que se imbrica em diferentes contextos que não se restringem à escola.

3. Documentos, discursos e identidades: a metodologia

Baseando-nos em Lopez Yepes, citado em Molina (1993: 59), entendemos como documento "[...] tudo aquilo que devido à sua forma de relativa permanência pode servir para fornecer ou conservar informação" e que na nossa pesquisa se consubstanciou no carácter de conservação da escrita. O conceito de documento integra duas características fundamentais: "[...] a objectivação do conhecimento num suporte e a possibilidade de comunicação ou acessibilidade do mesmo num dado momento". Os documentos que analisámos permitiram-nos identificar, num complexo conjunto de conhecimentos, ideologias e valores disponíveis na época, aqueles que os poderes instituídos seleccionaram para constituir o currículo de formação inicial de professores. Esses documentos permitiram conhecer não só o projecto proposto para a profissionalização dos professores, mas também o projecto social, cultural e científico que se preconizava.

A natureza heterogénea dos dados requereu uma clarificação da sua especificidade e a explicitação de um modelo que os organizasse numa intenção investigativa. Para essa clarificação e explicitação elegemos duas abordagens: a da investigação histórico-educativa e a da análise do discurso.

No quadro em que se inserem, os documentos constituem-se em indícios que configuram a natureza histórico-educativa da investigação subjacente ao estudo. A investigação histórico-educativa focaliza-se nas mudanças em educação e pretende "contar a sua história". A história da mudança em educação constitui "uma das histórias mais interessantes e recomendáveis a elaborar, se não a autêntica história" (Berrio, 1997: 165). A história centrada nos novos pensamentos pedagógicos de cada época, tem ignorado, na sua análise, "o processo das inovações, o seu pôr em prática, sua aceitação ou recusa, os mecanismos dessa mudança, a sua intensidade ou a sua velocidade" (*ibid.*), e "um dos maiores serviços que a História da Educação pode prestar, é o conhecimento da génese, desenvolvimento e grau de aceitação das mudanças educativas" (*ibid.*: 166). Para o efeito, necessitamos de uma "anatomia histórica dos êxitos inovadores" (Suchodolski, 1980, *in* Berrio, *op. cit.*). Esta perspectiva histórico-educativa interessou-nos, no entanto, enquanto clarificadora do estatuto que reconhecemos no nosso estudo ao processo sócio-histórico e não enquanto modo de fazer história da educação (Lopes *et al.*, 2004).

Os documentos analisados — genericamente compostos por documentos escritos — são também discursos, tal como entendidos no quadro das teorias da enunciação e da pragmática. Os discursos remetem-nos para enunciados e, por isso, na sua análise considerámos a "sua dimensão interactiva, o seu poder de acção sobre o outro, a sua inscrição numa situação de enunciação"; considerámos ainda a sua dimensão de conversação, enquanto tipo fundamental de enunciação — "sistema de constrangimentos que regem a produção de um conjunto ilimitado de enunciados a partir de uma certa posição social ou ideológica" (Maingueneau, 1991: 15).

Situámo-nos pois no domínio da linguagem, entendendo esta como um "sistema de regras e categorias e um lugar de investimentos psíquicos e sociais" (Maingueneau, 1995: 6). A linguagem relaciona-se, por isso, com a acção e a cognição. Na análise, tivemos em conta que os discursos que constituem os documentos têm impacto nos modos como se organiza e se constitui a acção formativa que configura as identidades profissionais docentes.

O currículo foi também entendido enquanto discurso educativo e como tal constitutivo do campo e dos objectos a que se destina, pois como refere Correia (2000: 5):

Ao mesmo tempo que produzem os seus autores, os discursos educativos contribuem para a naturalização de subjectividades educativas que desempenham um papel estruturante, quer na definição e produção de problemas educativos quer na identificação das soluções plausíveis e ainda na determinação dos actores a quem se reconhece a legitimidade de protagonizarem estas soluções.

O reconhecimento do carácter discursivo dos documentos teve implicações na interpretação dos resultados, nos elementos considerados na análise, mas não na análise propriamente dita, enquanto tipo de manipulação de dados. Com efeito, tal como não se tratou para nós de, teoricamente, fazer história da educação também não se tratou de tecnicamente fazer análise de discurso, mas antes de ter sobre os dados uma perspectiva adequada ao carácter de construção social dos textos em análise: em suma, não fizemos análise do discurso, mas analisámos discursos (Lopes *et al.*, 2004).

No entanto, torna-se importante aprofundar a perspectiva da análise do discurso (AD) sobre os discursos, no sentido de esclarecer a legitimidade metodológica da interpretação produzida. É esta perspectiva que faz com que ela se dissemine como alternativa à análise de conteúdo. Na AD a opacidade dos textos — a sua projecção impossível numa realidade extra-discursiva — é assumida; os materiais verbais são, de facto, textos e não simples veículos de informação. Os enunciados que lhe interessam são, por isso, textos em sentido pleno, inscritos num interdiscurso cerrado, impregnados de questões históricas, sociais e intelectuais, e produzidos no quadro de instituições que constroem fortemente a enunciação. Em resumo, o seu objecto é constituído por enunciados que implicam um posicionamento no campo discursivo (*ibid.*).

A AD começa quando se agregam, num mesmo posicionamento, enunciados antes dispersos. A relação dos textos com um lugar de enunciação permite identificar uma "formação discursiva", que define, no espaço social, uma certa identidade enunciativa historicamente circunscrita. O ponto de origem enunciativa não é uma subjectividade, mas um lugar no qual os enunciadores são substituíveis: cada enunciador exprime a formação discursiva. Uma formação discursiva pode ter vários lugares de enunciação e um mesmo posicionamento pode incluir vários géneros de discurso (*ibid.*).

Mas o objecto da AD não é a formação discursiva, antes a sua fronteira constitutiva, pois um dizer é inseparável de um interdizer específico; a relação

com outro é uma modalidade da relação a si. Uma formação discursiva é sempre atravessada pelo plurilinguismo em sentido lato. Por isso, os enunciados são perspectivados como sítios a partir dos quais podemos recompor a paisagem no interior da qual se formam os objectos (*ibid.*).

Sobre 'o fazer' da análise

Como já referimos, esta exposição refere-se à análise de documentos relativos aos currículos formal e informal², a que faremos uma breve alusão sobre os procedimentos que a orientaram. A partir de uma ampla recolha de documentos sobre a formação inicial de professores do 1.º CEB, produzidos nas três décadas em estudo e relativos a uma mesma escola, constituiu-se um conjunto de 130 documentos de tipo diverso (legislação, planos de estudo, programas de disciplinas, trabalhos académicos, relatórios de alunos e de professores, regulamentos sobre processos de avaliação, fichas de avaliação, textos de apoio...). Estes documentos foram organizados inicialmente de acordo com uma grelha comum à indexação — aos níveis do sistema social e educativo e aos diferentes períodos em estudo — de todos os documentos recolhidos no âmbito do projecto; posteriormente procedemos caso a caso à identificação do seu tipo, origem e data, à sua caracterização geral e à sistematização de dimensões específicas de maior relevância para o estudo. Este processo de organização da informação permitiu sinalizar os documentos nos quais a análise e a interpretação se deveriam focalizar.

Na análise de conteúdo procurámos definir algumas categorias emergentes dos discursos, identificando dimensões recorrentes nos diferentes documentos e que se projectavam na conceptualização teórica que nos orientava. Essas categorias, que designámos como 'cultura e sociedade', 'perfil do professor a formar', 'política educativa' e 'formação-profissionalização', constituíram-se por procedimentos de natureza composta e baseados em núcleos de significado que se iam produzindo na interpretação.

Cada documento não ilustra de modo idêntico as diversas categorias nem contribui com unidades de significação para todas elas; no entanto, estabelecemos algumas articulações semânticas potenciadoras de sentido para a compreensão da sua lógica intrínseca e da que as relaciona.

4. Os discursos curriculares nas últimas três décadas do séc. XX

4.1. Cultura e Sociedade

As inferências possibilitadas pelo trabalho de pesquisa revelam-nos que o período do final dos anos 1960 e até Abril de 1974 se caracterizou pela integração, nos currículos de formação, da concepção de 'cultura e sociedade' hegemónica no regime totalitário salazarista e identificável na organização hierárquica, burocrática e autoritária que orientava todos os procedimentos relativos à formação inicial dos professores; referimo-nos, especificamente, ao modo inquisitório do recrutamento dos "alunos-mestres", aos processos centralizados de avaliação e à prevalência de uma relação educativa caracterizada pelo distanciamento e autoritarismo que as normas disciplinares, dos docentes das escolas do magistério primário (EMP), asseguravam que se impusesse.

O período após Abril de 1974, e até sensivelmente ao final dos anos 1970, representa uma ruptura com o período anterior, sobre as concepções de 'cultura e sociedade' inferidas na análise, sobretudo dos documentos datados até 1977; a ruptura infere-se, desde logo, pelo carácter explícito dessas concepções por oposição à inculcação mitigada que caracteriza os documentos do período anterior.

É sobretudo nos planos de estudos e nos programas analisados que se identificam dimensões axiológicas e ideológicas que induzem a considerar-se um determinado modelo de sociedade e da escola que se lhe adequa. Na introdução ao Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário de 1976-77 refere-se que "a renovação da sociedade portuguesa implica a renovação das estruturas docentes [...] visto que o ensino constitui uma força nuclear de realização e de libertação de um povo", desejando-se que o professor "seja um ponto de consciência emergente capaz de dinamizar e de encaminhar a história no sentido da justiça"; preconiza-se, ainda, que o curso de formação normal tenha como objectivo essencial preparar os professores para a intervenção social. Também na Fundamentação dos Programas das Escolas do Magistério Primário de 1977 se considera que os professores deverão ser capazes de promover nos alunos capacidades de realização de "um projecto de vida responsável, tendente à construção de uma sociedade democrática, logo mais justa".

A formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino primário

Assumindo a dimensão transformadora da educação, estes discursos apelavam à democratização social e à intervenção consciente e crítica dos professores na construção de uma sociedade mais justa. O modelo de sociedade que se preconizava converge com a ideologia socialista, e a cultura que se perspectivava na formação era a da participação crítica, esclarecida e transformadora que centra no conhecimento as possibilidades da emancipação social.

Os discursos que caracterizam estes documentos não se revelam de natureza neutra sobre a situação política e social, antes apelam expressamente à participação e intervenção para a transformação social, através da educação: "[...] preparar os professores para a intervenção social; [...] desenvolver o sentido crítico dos alunos e a compreensão da interacção de todos os aspectos da vida de uma comunidade" (Programas das Escolas do Magistério Primário de 1977). Estamos perante um conjunto de documentos cujos discursos se revelam profundamente ideológicos e simultaneamente consistentes e coerentes no domínio dos saberes e das competências a formar:

Repensar o acto educativo de forma científica e criativa; dominar conhecimentos antropológicos, sociológicos e culturais que permitam interpretar os comportamentos, organização e valores da nossa sociedade e a sua evolução; intervir como agente transformador de um processo social; dominar a metodologia [...]; saber utilizar procedimentos pedagógico-didácticos [...]; dominar conhecimentos e técnicas pedagógico-didácticas [...] (Objectivos da Escola do Magistério Primário — Programas das Escolas do Magistério Primário de 1977).

O início da década de 1980 caracteriza-se, em termos políticos, sociais e económicos pela emergência de um conjunto de pressões externas, sofridas pelo estado português e que tiveram repercussões na formação inicial de professores. Os documentos referem-se à formação realizada nas escolas do magistério primário (EMP) e que se manteve orientada pelo plano de estudos elaborado em 1978. No entanto, o clima de formação e o desenvolvimento curricular que se inferem, sobretudo através da análise de relatórios de estágio e de textos de apoio às disciplinas, revelam o carácter normalizador deste período e que se reflecte na centralização das decisões curriculares, na perda de poder dos alunos em participar nos processos de decisão relativamente à sua avaliação e ao desenvolvimento curricular, e no

progressivo esvaziamento da formação da dimensão ideológica e política que a caracterizou no período anterior. Os documentos analisados não revelam enunciados que possam indiciar a perspectiva ideológica e política que se identificava nos documentos da década de 1970. São documentos que se caracterizam por um discurso que configura uma profissionalidade centrada apenas na "sala de aula" e na resolução dos problemas que coloca; um discurso de tipo essencialmente pedagógico. Daí podermos referir que não se tratou de desideologizar a formação, mas antes de substituir as formas e os conteúdos ideológicos, uma vez que, como refere Reboul (1984), o discurso pedagógico pretende legitimar determinada forma de educar e é, por isso, profundamente ideológico, pretendendo afirmar-se como a verdade de ordem prática.

Sobre 'cultura e sociedade', os documentos da década de 1980 evidenciam, ainda, a tentativa de despolitização (evidenciada pelo 'branqueamento' do discurso marcadamente político que caracterizou o período anterior), a emergência da competitividade e a intenção de modernização, traduzida no reforço técnico da formação:

As melhores escolas primárias não estão retornando ao velho tipo de ensino fonético, porém caminham para o desenvolvimento de técnicas mais em harmonia com os princípios modernos do crescimento e desenvolvimento da criança (Metodologia da Língua Portuguesa — Resumo, 1983).

Estas inferências fundamentam-se, ainda, nas reflexões produzidas pelos alunos nos relatórios de estágio e onde se dá conta das tensões e dos conflitos gerados pela avaliação: "ano difícil por ter muitas sumativas e avaliação final de ano [...] trabalhar para a nota e só se poder ter aquilo que a turma pode ter" (Relatório final do 2º ano, 1987); no tipo de documentos de apoio que nos remetem, de forma expressiva, para as dimensões didáticas e técnicas da formação: "Observação dirigida", "Direção da aprendizagem", "Fins e objectivos e método científico", "Princípios elementares de uma educação artística. Meios e métodos", "Recursos audiovisuais", "Uso de inventários para determinar a prontidão da leitura", "Pedagogia por objectivos".

Na década de 1990, as EMP já tinham sido extintas e a formação inicial de professores do 1º CEB foi assegurada, exclusivamente, pelas escolas superiores de educação (ESE), o que significou profundas

transformações no domínio curricular. Essas transformações indicam-nos, também, mudanças de perspectiva sobre a cultura e a sociedade. As ESE constituíram-se como instituições de ensino superior o que suscitou (desde logo, em termos simbólicos) alterações nas formas de relação educativa e no *ethos* que caracterizava a formação inicial de professores. A informação recolhida revela-nos um clima de formação tipicamente académico e denunciador de relações hierárquicas e competitivas que se inferem na análise das reflexões que os alunos realizavam a propósito da relação com os professores e com os colegas. A análise de trabalhos académicos salienta, como característica do novo currículo com possíveis relações com as concepções de cultura e sociedade, o formalismo e a dispersão conceptual e prática sobre o social e o educativo, com rara incidência na reflexão política.

Quadro 1 - Caracterização, por época estudada, da dimensão 'cultura e sociedade'

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Estratificação	Democratização Social	Competitividade	Hierarquização
Hierarquização	Dimensão transformadora da educação	Modernização	Competitividade
Autoritarismo	Conhecimento como factor de emancipação social	Esvaziamento da dimensão ideológica (característica do período anterior)	Formalismo
Repressão	Cultura de participação crítica	Despolitização	(pretensa) Neutralidade política

4.2. Política educativa

Sobre a 'política educativa', os documentos indexados aos dois primeiros períodos caracterizam-se por uma intencionalidade marcadamente ideológica, embora de contornos e sentidos distintos e em conflito. Infere-se dos discursos que constituem os documentos relativos aos dois períodos a instrumentalização da educação na veiculação de determinados modelos de sociedade e das formas de relação social que se lhe adequam.

No início dos anos 1970, embora como se sabe emergissem algumas transformações em termos da participação social e cívica, os currículos de formação inicial não as reflectem. As EMP que tinham sido encerradas em

1936, reabriram em 1942 com uma nova estrutura curricular que pretendia depurar a formação de professores dos ideais educativos e sociais da I República e, por isso, o plano de estudos, então elaborado (Decreto-lei nº 32.243 de 5 de Setembro de 1942), para além de diminuir o tempo de formação para dois anos, retirou do plano anterior os conteúdos mais complexos e eventualmente mais problematizadores (Mogarro, 2004); em 1960, definiu-se um novo plano de estudos (Decreto-lei nº 43.369, de 2 de Dezembro de 1960) que apenas lhe introduziu alterações pontuais, tendo-se mantido inalterado até à Revolução dos cravos. O primeiro período da década de 1970, no que diz respeito à 'política educativa', caracteriza-se por preconizar um sistema educativo centralista e autoritário, inteiramente dependente de um estado decisor e repressivo, em todos os actos relativos à formação inicial dos professores. Um estado que desinvestia na formação, quer pela ausência de criação de condições para a constituição de um grupo de docentes com um perfil específico para formar os futuros professores (os docentes das EMP eram recrutados nos quadros de docentes dos níveis de ensino primário ou secundário e aí permaneciam), quer pela baixa exigência académica na selecção dos alunos e nos conteúdos disciplinares.

A execução da política educativa assegurava-se, em grande parte, através da figura institucional do Director que assumia o estatuto de 'delegado do poder' e a quem competia manter a estabilidade dentro dos princípios e procedimentos políticos, morais e ideológicos definidos pelo governo (Mogarro, 2004). Por isso, e apesar de o início da década de 1970 reflectir, em termos políticos e sociais, os efeitos do declínio do Estado Novo e de, no domínio da educação, a Reforma Veiga Simão indiciar a adopção de valores humanistas e uma política de investimento no "capital humano" (Stoer, 1986), a formação inicial de professores mantinha-se, na forma e nos conteúdos, um modelo de formação equiparado ao ensino secundário o que nos permite considerar o predomínio de uma política educativa mais preocupada com a inculcação ideológica do que com a valorização dos recursos humanos.

Os acontecimentos que ocorreram após a revolução de Abril de 1974, do ponto de vista da análise social e educativa, possibilitam uma reflexão ímpar na história da educação em Portugal e a formação inicial de professores não foge a essa contingência: os documentos, em foco nesta exposição, revelaram-nos de um modo inequívoco que a política educativa que aí se

veicula é a de um mandato social à educação e aos professores no sentido da transformação da vida dos portugueses: "Impõe-se deste modo que o professor compreenda a organização social de que faz parte." (Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário de 1976-77). O reconhecimento de que os professores constituíam um grupo profissional privilegiado para instituir os ideais e princípios organizacionais de um estado socialista, originou um forte investimento na sua formação inicial, por parte do poder central, nos domínios dos recursos humanos a mobilizar e da valorização científica e profissional dos conteúdos a integrar na formação. Verificaram-se mudanças no recrutamento dos professores, dos alunos, nos planos de estudos e nos processos de avaliação.

A análise dos documentos revela-nos, ainda, a natureza descentralizadora do estado, perceptível na delegação, em deliberações de natureza local (nos professores e nos alunos), de decisões fundamentais para a formação dos professores, designadamente as relativas à gestão pedagógica e à avaliação dos alunos.

Identificámos, nestes discursos e no mandato que atribuem aos professores do então ensino primário, a recuperação dos 'anos de ouro' dos professores nas primeiras décadas do século XX, quando os professores adquiriram um enorme poder simbólico em resultado da crença nas potencialidades da escola para a transformação e o progresso sociais (Nóvoa, 1995).

As décadas de 1980 e 1990 caracterizam-se pela dificuldade em se identificar, nos documentos, aspectos relativos à política educativa o que poderá relacionar-se com uma ruptura com as formas de inculcação ideológica que marcaram os períodos anteriores.

Na década de 1980, o estado foi reassumindo o seu poder deliberativo relativamente à formação inicial de professores, chamando a si decisões fundamentais no domínio do currículo como as da avaliação dos alunos e da selecção dos docentes, com implicações na autonomia e na capacidade de participação de ambos.

A extinção das EMP e a consequente criação das ESE representam uma alteração profunda no domínio da política educativa. A criação das ESE integra-se num conjunto de mudanças que ocorreram durante a década de 1980, designadamente a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que instituiu a escolaridade básica de nove anos e a formação de

professores do 1º CEB de nível académico superior. O amplo consenso social e político, que se gerou em torno da aprovação da LBSE, reflecte a intenção de um maior investimento na educação de base dos portugueses e na formação dos futuros professores.

A década de 1990 caracteriza-se pela emergência de um estado regulador que liberalizou a formação inicial de professores, ao permitir a sua realização em instituições de formação privadas; que deixou de ser a entidade responsável pela elaboração dos planos de estudo, assumindo antes uma função certificadora, através da criação de dispositivos de regulação e de aprovação das propostas elaboradas pelas diferentes instituições de formação.

A análise comparativa entre o que se preconiza nos conteúdos dos trabalhos académicos de determinadas disciplinas (designadamente da área das ciências da educação) e a reflexão dos alunos motivada pela prática pedagógica, em documentos da década de 1990, revela ambiguidades e contradições sobre a consideração dos processos e dos meios mais adequados para o referido investimento na educação de base, salientando-se nuns e noutros a ausência de reflexão sobre o seu sentido, ontológico, social e político. Assim, apesar de se identificar como problemática educativa, recorrente nos documentos, o insucesso escolar e as suas implicações na construção de uma 'Escola para Todos' não se evidencia uma compreensão profunda sobre o seu significado, em termos da acção educativa.

Quadro 2 - Caracterização, por época estudada, da dimensão 'política educativa'

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Inculcação ideológica militante	Inculcação ideológica explícita	Extinção das EMP	Liberalização
Centralista, do tipo burocrático e autoritário	Educação: expressão de soberania	Criação das ESE	Escola para todos (insucesso escolar e políticas de inclusão)
Estado decisor e repressivo.	Democratização social como demanda à Educação	Estado decisor	Estado regulador
Fraco investimento na formação	Estado "descentralizador"	Ruptura com as formas de inculcação ideológica	Antiguidades e contradições
	Investimento na formação		

4.3. Formação-profissionalização

No domínio da 'formação-profissionalização', os conteúdos identificados nos documentos referentes ao primeiro período de 1970, como já referimos, remetem-nos para um plano de estudos sensivelmente igual ao de 1942 e, por isso, ilustrativo da ideologia educativa salazarista, no que diz respeito à consideração de que para "ensinar a ler, escrever e contar" não era necessária uma grande preparação científica e pedagógica dos professores primários. Apesar de o ano de 1973 ter sido profícuo na promulgação de leis que indicavam novas perspectivas sobre a formação dos professores³, o que caracteriza o currículo deste período é a baixa exigência dos conteúdos científicos aí consignados, a fragilidade da formação pedagógica e o seu carácter sexista consubstanciado na existência da disciplina de Educação Feminina a frequentar exclusivamente pelas alunas e durante os três primeiros semestres da formação. A equiparação deste plano de estudos ao nível académico do ensino secundário, permite-nos considerar que a formação se destinava apenas a certificar para o exercício profissional o que é reforçado pela existência de um Exame de Estado; o Exame de Estado surgia como a etapa final de uma selecção iniciada no recrutamento dos alunos e destinada a aferir a adequação das perspectivas educativas dos futuros professores aos objectivos do regime salazarista.

Em convergência com a política educativa de valorização da acção social dos professores, enquanto agentes de transformação social, no período após Abril de 1974, os documentos analisados revelam uma transformação substancial no que se refere à formação-profissionalização destes docentes. Embora inicialmente se tenha mantido o curso geral dos liceus ou equivalente como nível académico de recrutamento dos futuros alunos, o despacho do Ministério da Educação de 31 de Julho de 75 criou os cursos de magistério primário e infantil com a duração de três anos, aumentando assim o período de formação em um ano; no ano lectivo de 1977/78, de acordo com o Despacho nº 52/77 de 17 de Maio, a habilitação de acesso às EMP foi alterada para o curso complementar dos liceus ou equivalente. Estas medidas indicam a intenção de valorizar o nível académico da formação dos então professores primários o que é reforçado pela análise dos conteúdos de formação que adquiriram um maior aprofundamento e integração de áreas do saber até aí excluídas do currículo. Referimo-nos designadamente à

Psicologia do Desenvolvimento, à Sociologia, à Linguística, à Literatura Infantil, à Teoria Dialéctica da História (substituída por Introdução à Política no Plano de Estudos definido em 1976 que, por sua vez, foi eliminada no Plano de Estudos de 1977), à Psicopedagogia, à Educação Visual, ao Movimento e Drama e à consideração de uma diversidade de disciplinas optativas e de Intervenção Escolar. Este período, contrastando com o anterior, caracteriza-se por mudanças sistemáticas na organização da formação.

O Plano de Estudos das EMP e Magistério Infantil de 1975 exprime o clima de experiência pedagógica que se viveu nas EMP, após o 25 de Abril de 1974, e procura institucionalizá-lo organizando, segundo uma lógica que esclarece no próprio texto, as acções pedagógicas realizadas de modo disperso e transformando-as num currículo de formação. Este plano é um documento sucinto de cujo conteúdo realçamos a definição dos objectivos para as actividades de contacto, a levar a cabo no 1º ano de formação, durante um mês e meio e que pretendia:

Sensibilização aos problemas gerais da colectividade e às transformações sócio-políticas do país; à situação sócio-cultural familiar das crianças em idade pré-escolar e escolar nos meios urbanos e rurais [...] sendo um dos objectivos principais conduzir o estudante ao reconhecimento do papel que o educador é chamado a desempenhar como agente de transformação (Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário e Magistério Infantil de 1975).

A análise da carga horária prevista para as diferentes disciplinas evidencia a importância que se atribuiu, neste plano, às áreas de Expressão-comunicação, à área Psicopedagógica, à Prática Pedagógica e à Interdisciplinaridade. O Plano de Estudos das EMP de 1976 manteve a designação das áreas de formação e integrou as disciplinas de Sociologia e de Psicologia do Desenvolvimento na Área Psicopedagógica e não na Área Científica como acontecia no anterior. Talvez esta mudança possa estar relacionada com a centralidade que, neste currículo, se atribuiu aos saberes sobre as crianças e para as crianças e que indicia estarmos perante um currículo profissionalizante que define os objectivos e os conteúdos numa lógica de convergência com o objecto do trabalho: a educação das crianças. Esta nossa suposição reforça-se por se considerar, no plano de estudos, o conhecimento e a análise crítica dos programas do ensino primário como conteúdo de formação. Realçamos também a importância atribuída às dimensões metodológicas do currículo que se evidencia no facto de cada

disciplina estar formulada não só em função dos objectivos e dos conteúdos de formação, mas também dos procedimentos metodológicos a desenvolver.

Os Programas das EMP de 1977 institucionalizaram o aumento de horas semanais de formação e introduziram como novas disciplinas e actividades: Antropologia Cultural, História Social Portuguesa, Metodologia Geral e Deontologia e Actividades Técnicas. Utiliza-se, pela primeira vez, a designação de Área das Ciências da Educação considerando-a a área "a desenvolver com mais peso pela sua importância para a formação do professor primário" (Programas das Escolas do Magistério Primário de 1977).

Em 1978, o plano de estudos das EMP sofreu a última reformulação até à extinção destas escolas, e que se traduziu em algumas mudanças pontuais, das quais destacamos a integração, na Área das Ciências da Educação das disciplinas de Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação.

Contrastando com o período anterior, a década de 1980 caracteriza-se, quanto à 'formação-profissionalização', pela continuidade do plano de estudos das EMP, elaborado na década anterior, mas com alterações no currículo oculto e informal. A dimensão de envolvimento dos alunos na formação, característica dominante no período anterior⁴, desapareceu dos discursos realçando-se, antes, a intensificação dos aspectos técnicos da formação. Mantendo-se um currículo profissionalizante e centrado na criança, com relevo na formação no domínio das áreas de expressão e das componentes didácticas (embora desenvolvidas num registo mais teórico do que prático), emerge, no entanto, como característica deste período, uma lógica formativa de excessiva pré-determinação da prática profissional, convergente com a eleição da pedagogia por objectivos como referência padronizadora da acção e do pensamento pedagógicos. No conjunto de documentos analisados, e relativos a este período, integram-se vários textos de apoio com carácter prescritivo, relativamente às práticas a desenvolver pelos alunos enquanto formandos e, futuramente, enquanto professores. Os relatórios de estágio revelam-nos também o desenvolvimento, por parte dos alunos, de práticas com as crianças orientadas por fichas de prescrição de tarefas, por taxonomias de objectivos educacionais e por planeamentos pormenorizados sobre todo o processo educativo: "Proponho uma canção 'Lançai um sorriso no ar'; então a canção; todas as crianças entram em

conjunto; batem o ritmo; batem o tempo; peço às crianças para entoarem a canção em cânone" (Relatório de estágio de 3º ano, planificação diária, 1982).

Em 1990, a formação inicial de professores do 1º CEB foi alterada, em termos académicos, de ensino médio para ensino superior o que implicou profundas mudanças curriculares, designadamente a autonomia conferida às instituições formadoras para a elaboração dos planos de estudo. Na ESE em foco nesta análise, a preparação dos futuros professores do 1º CEB ocorreu no domínio dos cursos de professores do ensino básico (PEB), o que explica, em parte, a atenuação da dimensão profissionalizante específica do 1º CEB. Os PEB eram cursos de licenciatura de quatro anos, com uma estrutura curricular bivalente que certificava para o exercício profissional no 2º CEB, em áreas específicas, mas que permitia a habilitação para o 1º CEB, após a realização dos três primeiros anos.

A característica mais relevante deste período, no domínio da 'formação-profissionalização', relaciona-se com a academização da formação, traduzida num plano de estudos marcado por uma lógica disciplinar, de aprofundamento científico, com menor incidência (relativamente aos cursos das EMP) nas áreas de expressão e dos saberes centrados na criança e na sua educação. A alteração da dimensão profissionalizante pode estar relacionada com as lógicas do ensino superior e da sua relação com o recrutamento dos docentes, isto é, lógicas que tendem a valorizar mais a habilitação académica do que a experiência em ensino; no entanto, não se exclui a possibilidade de estar em causa o próprio conceito de profissionalidade. Referimo-nos à intensificação do trabalho de pesquisa enquanto metodologia de formação que, paradoxalmente, é menorizado nos critérios de avaliação dos alunos, que dão primazia a formas de avaliação sumativa como os testes e os exames. Também a importância que se atribui, no currículo, ao trabalho de projecto e à sua dimensão praxiológica, pode indiciar a configuração de uma nova profissionalidade.

Quadro 3 - Caracterização, por época estudada, da dimensão 'formação-profissionalização'

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Baixa exigência académica	Valorização académica e profissional	Intensificação da dimensão técnica	Academização (atenuação da dimensão profissionalizante)
Formação pedagógica disciplinária	Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão	Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão	Autonomia Institucional
Esteréotípica (gênero)			Aprofundamento científico/disc.
Nível secundário			Intensificação do trabalho de pesquisa
Exame de Estado	Emergência da área de Ciências da Educação	Pedagogia por objectivos (codificação de noção e do pensamento pedagógicos)	Nível superior
	Nível médio		Avaliação sumativa
	Avaliação contínua	Nível médio	
		Avaliação sumativa	

4.4. Perfil do professor a formar

Sobre o 'perfil do professor a formar', a década de 1970 é paradigmática das transformações sócio-educativas que a revolução de Abril propiciou. No domínio da formação académica, as mudanças nos currículos e no recrutamento quer dos alunos quer dos docentes das EMP, elevaram a formação inicial de professores para o ensino médio e as dimensões pedagógica e metodológica assumiram uma relevância, expressa nos objectivos e conteúdos da formação, que potenciou o carácter profissionalizante da formação.

A análise desenvolvida permite-nos considerar que, no início da década de 1970, se pretendia formar um professor submisso, acrítico, burocrata, com baixa qualificação científica e pedagógica e fiel à ideologia e aos valores do regime político em vigor. Estas considerações fundamentam-se, nomeadamente, no tipo de documentos que os candidatos ao exame de admissão às EMP tinham que entregar e dos quais relevamos a declaração relativa à não participação em associações secretas (Lei nº 1.901 de 21 de Maio de 1935) e a declaração para expressar fidelidade aos valores fundamentais do regime e assumpção de uma posição anti-comunista e de integração na ordem social (Decreto-Lei nº 27.003 de 14 de Setembro de 1936); referimo-nos, também, aos procedimentos de avaliação profundamente burocráticos, autoritários e totalmente hetero-determinados.

As transformações que a revolução de Abril de 1974 possibilitou, no domínio da formação inicial de professores, eram anunciadoras de um novo perfil do professor a formar que identificámos como o professor pedagogo e "intelectual transformador" (Giroux, 1983). Pretendia-se a formação de competências para a docência, mas entendendo-se esta numa perspectiva de inter-relação com os contextos sociais e culturais e o professor como agente da sua transformação.

Os conteúdos curriculares revelam a intencionalidade de possibilitar um currículo complexo e abrangente no domínio dos saberes e das áreas que contempla: Ciências da Educação, Expressão e Comunicação, Matemática, Experiência, Prática Pedagógica, Actividades Complementares (Programas das EMP, 1977). As metodologias definidas para o desenvolvimento do currículo são também um indicador dos critérios de qualidade científica e profissional que se preconizavam: dinâmicas de grupo, investigação, reflexão crítica, problematização do saber e da realidade social e educativa e interacção com os contextos de trabalho.

Também as determinações sobre a avaliação dos alunos (que constituíram uma das inovações mais ousadas e ideologicamente mais marcadas e que a normalização educativa acabaria por extinguir formalmente) nos anunciam um novo professor. Assim, a proposta da Direcção Geral do Ensino Básico (DGEB) de 1975, sobre a avaliação dos alunos, que foi colocada à discussão nas EMP, instituiu a avaliação contínua nos termos em que ela possibilita o desenvolvimento da autonomia na construção do saber e da capacidade de auto e de hetero-avaliação por parte dos alunos. Pretendia-se que a avaliação constituísse "muito mais que um instrumento de medida" e que fosse "factor e guia de orientação e meio decisivo de apurar, no aluno, do sentido da responsabilidade, do espírito crítico, do empenhamento no trabalho, sobretudo se resultante da intervenção do aluno [...]" (*ibid.*). O despacho de 1978 sobre a avaliação dos alunos indicia uma tentativa de regulação e restrição das práticas de avaliação que se constituíram nas diferentes EMP, não assumindo, no entanto, a extinção da avaliação contínua, mas colocando-a dentro de procedimentos limitados e prescritos; aboliram-se as formas de avaliação sumativa que não respeitavam a escala de 0 a 20 e definiram-se normas precisas sobre os tempos, os lugares, os parâmetros, os instrumentos e os intervenientes no processo de

avaliação. Apesar disso, o despacho continha em si as possibilidades da sua subversão, ao manter a avaliação como um processo gerido e negociado com e pelos alunos.

Interessa ainda referir que a análise das provas de admissão às EMP (1975/76) de História/Geografia e Português permite inferir que a capacidade de análise crítica sobre a situação política e social constituía um critério de selecção e que se pretendia 'recrutar' alunos-mestres ideologicamente conotados com a transformação social: "Mostre como o cooperativismo, proposto como solução para os problemas dos pequenos e médios agricultores é incompatível com o sistema corporativo praticado pela política salazarista". (Questão 1.2 — do exame de História/Geografia); "Faça uma pequena composição, cujo tema, arrancado à sua observação pessoal, se prenda com a situação de exploração mental e social a que estão sujeitas as pessoas, quando abandonadas ao seu obscurantismo". (Proposta de Redacção no exame de Português);

O currículo das EMP, na década de 1980, não é revelador das proposições que indiciavam a intenção de formar um intelectual transformador e, sobre o 'perfil do professor a formar', configura um professor pedagogo e simultaneamente técnico de planeamento educativo. Os documentos indexados a esta época evidenciam uma valorização curricular dos saberes sobre a aprendizagem e a sua planificação, realçando-se a preocupação com o respeito pelo ritmo 'natural' de desenvolvimento e aprendizagem da criança que é perspectivada na sua dimensão individual e personalizada: "O conhecimento do aluno é a base de toda a educação personalizada". (Texto de apoio "Educação personalizada"). A análise de um conjunto de textos de apoio ao desenvolvimento curricular e de relatórios de estágio, dessa época, destacou a importância atribuída à planificação baseada em taxonomias de objectivos educacionais (como já referimos atrás), às metodologias e didácticas específicas e à formação experimental e técnica:

Ciclo docente é o conjunto de actividades exercidas em sucessão ou ciclicamente, pelo professor para dirigir e orientar o processo da aprendizagem dos seus alunos, levando a bom termo a sua actividade. É o método em acção. (Texto de apoio "Princípios de Metodologia. Ciclo docente e suas fases"). Actividade não se faz ao acaso, mas sim, resulta da aplicação da técnica pedagógica, isto é, da Didáctica renovada. [...]. Em resumo, ninguém pode dar boas aulas, interessantes e atraentes, sem o devido planeamento. (Texto de apoio "Por que planejar?").

A década de 1990, e tendo em conta que os documentos analisados dizem respeito à formação realizada no domínio dos PEB, remete-nos para o perfil de um professor especialista e bivalente, no sentido em que se intensifica a formação académica disciplinar e se cria a possibilidade de monodocência no 1º CEB (nível académico de bacharelato) ou docência em áreas específicas no 2º CEB (nível académico de licenciatura). O currículo analisado permite-nos perspectivar, também, a emergência do profissional reflexivo e investigador, cuja alusão é expressa em algumas disciplinas da área das Ciências da Educação:

Pretende-se desenvolver consciências críticas prontas para intervir no quotidiano, apoiadas sempre numa unidade dialéctica que elas próprias, as mentes críticas, estabelecem com o meio. ("Projecto de intervenção", Trabalho académico, no âmbito da disciplina de Ciências da Educação, 1998).

Deste período, e relativamente à situação particular que analisámos, salienta-se a ausência de formação específica para o 1º CEB e a sua diluição num currículo vocacionado para áreas disciplinares e para um público que, na maioria dos casos, tinha como primeira opção o 2º CEB (académica e profissionalmente mais prestigiado que o 1º CEB). Paradoxalmente, a situação relativa à colocação de professores condicionou as escolhas dos recém-professores que só encontraram no 1º CEB as possibilidades de exercer a profissão.

Quadro 4 — Caracterização, por época estudada, da dimensão 'perfil do professor a formar'

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Baixa qualificação científica e pedagógica	Pedagogo	Pedagogo	Especialista e bivalente (PEB - 1º e 2º ciclos)
Submissão e aprisco	Intelectual crítico	Técnico de planeamento educativo	Professor reflexivo e investigador (emergência)
Burocrata	Professor como agente de transformação social e cultural		
Fiel à ideologia e aos valores do regime			

Em jeito de conclusão

A análise realizada, e que fundamentou a exposição desenvolvida, permite-nos considerar que as transformações que ocorreram em Portugal

nos últimos 30 anos do século XX, no campo da educação, tiveram também implicações profundas no domínio da formação inicial de professores do 1º CEB. Referimo-nos designadamente: ao reforço da dimensão profissionalizante que ocorreu nas EMP após Abril de 1974 e que se esbateu na década de 1990, dando lugar a um maior aprofundamento científico e disciplinar e configurando a emergência de uma nova profissionalidade; ao esvaziamento da dimensão política que se verificou a partir do início dos anos 1980 e se aprofundou durante a década de 1990; às transformações de tipo ideológico relacionadas, ainda que com contornos mal definidos, com as transformações sociopolíticas que ocorreram em Portugal nas épocas estudadas; às mudanças no nível académico conferido à formação inicial de professores do 1º CEB, com implicações quer no estatuto profissional destes docentes quer nas formas, nos conteúdos e nos processos da sua formação inicial.

O carácter dialógico das propostas curriculares (e do seu desenvolvimento) com as mudanças na natureza do estado e nas configurações sociais e económicas que têm ocorrido na sociedade portuguesa — e com as problemáticas sócio-educativas que daí têm resultado — evidencia-se claramente na análise, embora expresso sob formas complexas e nem sempre explícitas nos documentos.

A reflexão desenvolvida não pretendeu constituir um espelho da realidade histórico-educativa no campo da formação inicial de professores do 1º CEB, mas antes possibilitar um olhar compreensivo e crítico, fundamentado na análise de situações particulares, realçando que a formação inicial de professores não induz apenas a constituição de perfis profissionais, mas integra também concepções sobre a sociedade, a política e a cultura que importa desocultar.

Notas

- 1 Projecto em desenvolvimento no CIE/FPCE-UP (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto) e financiado pela FCT/POCTI/FEDER.
- 2 O currículo oculto é objecto de outras publicações do projecto.
- 3 Referimo-nos ao Decreto-Lei nº 67/73 de 26 de Fevereiro que extingue os postos escolares do ensino primário, substituindo-os por escolas primárias; ao Decreto-Lei

nº 102/73 de 13 de Março que revê as condições de exercício de funções directivas nos estabelecimentos do ensino técnico médio, secundário, liceal e técnico e nas escolas do magistério primário e do ciclo preparatório; ao Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de Agosto que cria universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adopta providências destinadas a assegurar o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respectivas actividades.

4. In Lopes et al. (2004).

Referências

- BERRIO, Julio R. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. In N. Gabriel & A. Vinão Frago (Eds.), *La Investigación Histórico-Educativa — Tendencias Actuales*. Barcelona: Editorial Ronsel, pp. 131-202.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979). *The Ecology of Human Development — Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CORREIA, José A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: ASA, Cadernos Pedagógicos.
- DUBAR, Claude (1995). *La Socialisation. Construction des Identités Sociales & Professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- GIROUX, Henry (1983). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- LACEY, Colin (1977). *The Socialisation of Teachers*. London: Methuen.
- LOPES, Amélia et al. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 63-95.
- MAINGUENEAU, Dominique (1991). *L'Analyse du Discours — Introduction aux Lectures d'Archives*. Paris: Hachette.
- MAINGUENEAU, Dominique (1995). *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, Unicamp.
- MOGARRO, Maria João (2004). *A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo. Do Enquadramento Legal à Dinâmica Institucional*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- MOLINA, Maria Pinto (1993). *Análisis Documental. Fundamentos y Procedimientos*. Madrid: Eudema.
- NÓVOA, António (1995). O passado e o futuro dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 13-34.
- PACHECO, José (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

REBOUL, Olivier (1984). *Le Langage de l'Éducation*. Paris: PUF — l'Éducateur.

SANTOMÉ, Julio Torres (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.

SIMÕES, Carlos & SIMÕES, Helena (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 37-57.

STENHOUSE, Lawrence (1984). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.

STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma Década de Transição*. Porto: Atramentado.

TADEU DA SILVA, Tomás (2000). *Teorias do Currículo: uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

Legislação

- Decreto-Lei nº 27.003 de 14 de Setembro de 1936. *Diário do Governo, 1ª série, nº 216 de 14 de Setembro de 1936*.
- Decreto-Lei nº 32.243 de 5 de Setembro de 1942. *Diário do Governo, 1ª série, nº 208 de 5 de Setembro de 1942*.
- Decreto-Lei nº 43.369, de 2 de Dezembro de 1960. *Diário do Governo, 1ª série, 279 de 2 de Dezembro de 1960*.
- Despacho nº 52777 de 17 de Maio. *Diário da República, II série, nº 114 de 17 de Maio de 1977*.
- Lei nº 1.901 de 21 de Maio de 1935. *Diário do Governo, 1ª série, nº 115 de 21 de Maio de 1935*.

PRIMARY TEACHERS' INITIAL EDUCATION IN THE LAST THREE DECADES OF THE 20TH CENTURY: CURRICULAR TRANSFORMATIONS, EDUCATIONAL CONCEPTUALIZATION AND TEACHERS' PROFESSIONALIZATION

Abstract

The last three decades of the 20th century are characterized, in Portugal, by deep changes in the education arena, with implications on the initial education of primary teachers and in their professional identity. The work hereby presented is part of the research processes developed within the scope of an ongoing research project, which approaches primary teachers' initial education and professional identity issues, and is focused on one of the two research paths that are part of this project, that is, the collection and analysis of documents on teachers' initial education, produced in the three decades under study. The global analysis of the results allows us to consider that the curriculum of primary teachers' initial education suffered, in the mentioned period, considerable changes, specifically concerning the meanings that are inferred about 'culture and society', 'educational politics', 'education-professionalization' of these teachers, and about the 'profile of the teacher to be trained'. Those transformations reveal the dialogical character of the curricular proposals (and of their development) with the changes in the State nature and in the social and economic configurations that have been taking place in the Portuguese society.

Keywords

Curriculum; Teachers' professionalization; Professional identity

LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS DANS LES TRENTE DERNIÈRES ANNÉES DU XXÈME SIÈCLE: TRANSFORMATIONS CURRICULAIRES, CONCEPTUALISATION ÉDUCATIVE ET PROFESSIONNALISATION DES INSTITUTEURS

Résumé

Les trente dernières années du XXème siècle ont été caractérisées, au Portugal, par des changements profonds dans l'éducation, avec des implications dans la formation initiale des instituteurs et dans leur identité professionnelle. Le travail ici présenté s'insère dans un projet d'investigation en cours sur la formation initiale et les identités professionnelles des instituteurs, dont il reprend l'une des deux lignes de recherche: recueil et analyse de documents concernant la formation initiale des instituteurs, produits pendant la période citée. L'analyse globale des résultats nous permet de conclure que le curriculum de formation initiale des instituteurs a souffert, au cours de ces trente années-là, des transformations significatives, notamment en ce qui concerne les significations inférées au sujet de 'culture et société', 'politique éducative', 'formation-professionnalisation' de ces enseignants et 'profil de l'enseignant à former'. Ces transformations révèlent le caractère dialogique des desseins curriculaires (et de leur développement) avec les changements dans la structure de l'État et dans les configurations sociales et économiques qui venaient d'être mis en place dans la société Portugaise.

Mots-clé

Curriculum; Professionnalisation des instituteurs; Identité professionnelle

Recebido em Julho, 2005

Aceita para publicação em Outubro, 2006

Tendências actuais na formação em Administração Educacional

Guilherme Rego da Silva
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O texto é dedicado ao estudo das novas tendências na formação em Administração Educacional, tanto em Portugal como no contexto internacional. Procura mostrar para onde se direcciona a formação nesta área, do ponto de vista da sua base de conhecimentos e do ponto de vista organizacional. O estudo baseia-se no método comparativo, numa metodologia com alguma inspiração na educação comparada. Recorre-se a documentos, textos e livros publicados, colocando-se ao serviço deste estudo um conjunto de informações dispersas das mais diversas proveniências.

Palavras-chave

Formação; Administração Educacional

Coligimos informações que evidenciam as tendências que se têm vindo a manifestar nos últimos vinte anos, no campo da formação em Administração Educacional, não só porque isso é adequado para conhecer a situação presente, mas também por nos dar indicações concretas no respeitante à evolução futura da formação nesta área de conhecimento: É nosso objectivo apontar as actuais tendências no contexto português e no contexto internacional, de modo a obter uma visão mais detalhada das forças em presença, as quais já por si ajudam a compreender os recentes desenvolvimentos em Portugal.

O estudo das tendências actuais impõe-se com especial necessidade na presente fase de evolução do conhecimento e da formação em

Administração Educacional, quando é consensual que nos encontramos num momento caracterizado por forte "pluralismo teórico, metodológico e disciplinar" (Barroso, 1995: 457), o que implica que não estamos actualmente numa fase estável e facilmente caracterizável com base numa linha geral orientadora, mas antes, numa fase de efervescência ou numa fase considerada dialéctica (Murphy, 1998); e por isso faz ainda mais sentido esta nossa preocupação pelo rastreio do complexo das tendências em presença, as quais manifestam diferentes *abordagens*¹ à Administração Educacional, diferentes imagens da escola como organização e diferentes ideologias políticas e projectos de educação e sociedade.

Aquilo que consideramos como "as novas tendências no campo da formação", são de facto as manifestações da Era Dialéctica. Na periodização da formação em Administração Educacional, elaborada por Joseph Murphy (1998), a Era Dialéctica designa o período actual no campo da formação (posterior a 1986), caracterizado pelo questionamento e o experimentar de múltiplas soluções, afastando-se neste particular dos períodos anteriores, que foram mais estáveis: a Era Ideológica (1820-1899), onde a formação tinha fundamentos morais, filosóficos e pedagógicos; a Era Prescritiva (1900-1946), com uma formação baseada em orientações concretas, quer oriundas dos bons exemplos da prática, com base na experiência, quer com origem no poder nascente da teoria da administração de empresas, nomeadamente da sua componente mais metodológica e tecnicista; a Era Científica (1947-1985), onde se procurou construir uma base de conhecimentos própria para a Administração Educacional, com o contributo das Ciências Sociais e Humanas, num movimento de revalorização da Administração Educacional, que se desenvolveu nos EUA desde 1947, conhecido como *New Movement*. Mesmo que a periodização de Murphy se aplique fundamentalmente aos EUA, particularmente nas suas primeiras etapas, ela também é relevante para compreender a situação portuguesa, tanto mais que desde 1974 existe maior consonância internacional nesta matéria, conduzindo a que todas as tendências identificadas neste texto tenham um âmbito internacional, com manifestações também em Portugal.

A Era Dialéctica marcou o seu arranque com um movimento de crítica dos programas anteriores de formação, acusando-os de ser excessivamente teóricos e irrelevantes do ponto de vista da administração como prática e

exigindo novos programas, estruturados num novo modelo (Murphy, 1998: 367). Estes novos programas, apesar de não obedecerem a um plano bem definido, vão assumindo um conjunto de contornos que, *grosso modo*, correspondem àquilo que aqui chamamos "novas tendências", mas que podemos considerar, talvez até com mais propriedade, como as tendências da Era Dialéctica.

Neste texto tentaremos ir um pouco mais longe do que elencar simplesmente as sugestões, ou exigências, que condicionaram as transformações no campo da formação no período actual, uma vez que desejamos entrar no terreno da exploração das razões que explicam o 'desencanto' com o *New Movement* e a Era Científica da Formação. Na nossa perspectiva, essas razões são fundamentalmente de ordem política e ideológica, e relacionam-se com o desenvolvimento a partir da mesma época (desde meados dos anos oitenta) do movimento neoliberal e a sua orientação para a educação contábil (Lima, 1997), a eficácia e eficiência, medidas pela regular prestação de contas (avaliação). Para corresponder a estas novas exigências, dentro do espírito de uma administração do ensino inspirada nos valores da gestão empresarial, tem sido considerada necessária a implementação de uma formação orientada para as práticas e os desempenhos mensuráveis. Foi perante este contexto que adicionamos uma outra tendência que consideramos actualmente bem visível no panorama da formação na área: é a tendência para a valorização das perspectivas específicas e dos conteúdos ligados à gestão empresarial, nos cursos de formação em Administração Educacional. Esta tendência tem feito surgir, em movimento de oposição, uma outra linha de força ou tendência que, numa perspectiva de resistência, procura uma continuidade com a linha do *New Movement*, através de uma renovação dos estudos que garanta a desejada "cientificidade", e uma formação ancorada nos conhecimentos das ciências sociais e comportamentais, resistente à linha empresarial impulsionada pela ideologia neoliberal contábil (Lima, 1997) e o correspondente movimento da "Nova Administração Pública" (Hufty, 1998). Também é possível identificar a tendência para a valorização de uma vertente profissionalizante na formação na área, com o aparecimento de *standards* e programas nacionais de formação; a revalorização das questões de ética na administração, e a valorização das tecnologias (especialmente da informática).

Depois do exposto, é ainda desejável relativizar duas ideias que se podem ter insinuado ao longo da leitura: a ideia de que todas estas tendências surgiram recentemente e a ideia de que a origem de todas ou quase todas elas estaria nos EUA. De facto, estas "novas" tendências, hoje tão visíveis, não são, na sua origem, assim tão recentes e, de certo modo, pelo menos uma parte delas já se manifestava anteriormente aos anos oitenta do século XX, com maior ou menor visibilidade; do mesmo modo, a sua origem não radica exclusivamente nos EUA ou no contexto dos países ditos anglo-saxónicos mais industrializados.

As "novas tendências" que vamos passar a analisar, manifestam-se concretamente no campo da formação, mas estão fortemente imbricadas com as *abordagens* à Administração Educacional como conhecimento e igualmente com o papel político desta como prática. De facto, o que vamos estudar, em seguida, são movimentos complexos e difíceis de delimitar ou inscrever numa qualquer definição; desenvolvem-se ao longo de décadas e ultrapassam claramente o estatuto de modas *gestionárias* ou *pedagógicas*. Porque, por um lado, são movimentos que têm vindo a desenvolver-se ao longo de décadas e não modas *gestionárias* de curta duração (Spell, 1999), (reengenharia, círculos de qualidade, etc.), embora as modas de curta duração ou de média duração (conjunturais) também existam na Administração Educacional, algumas geradas mesmo no interior da especialidade e outras com origem na linguagem da gestão empresarial e nas suas publicações técnicas e de divulgação. Por outro, as tendências que aqui vamos encontrar são de facto sensivelmente mais abrangentes e consistentes, estando ancoradas em visões particulares sobre o papel da Administração Educacional e da sua formação (*abordagens*, modelos de formação) e são, na sua maior parte, não criações novas, mas tendências quase permanentes com movimentos ressurgentes e de alternância.

Organizámos o texto em torno das seguintes grandes tendências identificadas, que são apresentadas em secções consecutivas: a valorização das práticas como fonte de conhecimento; a formação baseada em *standards* nacionais e o movimento privatizador; o estabelecimento de programas nacionais de formação; a revalorização da ética e deontologia nos conteúdos da formação; a empresarialização dos conteúdos da formação, e as suas resistências; outras inovações nas metodologias de ensino.

A valorização das práticas como fonte de conhecimento

Num contexto moderno marcado pelo pluralismo teórico da Administração Educacional, há uma tendência para a rejeição dos pressupostos do *New Movement*, que é agora acusado de ser positivista, e há uma procura de novos pressupostos nas abordagens fenomenológicas, pós-modernas, e críticas, pondo em questão o próprio estatuto epistemológico das teorias da Administração ou da 'Ciência Administrativa' ou o papel das ciências sociais na administração, acusando o seu carácter positivista e a sua incapacidade de prever; também se discute a existência ou não de um conhecimento de base de Administração Educacional, indo-se desde autores que simplesmente rejeitam a existência desse conhecimento até outros que tentam defender que um conhecimento de base continua a existir e a ter o seu fundamento². Assim, acaba por se chegar a um ponto em que é parcialmente rejeitada ou desvalorizada a base de conhecimentos anterior e vai surgir a tentativa de criação de uma nova base, agora fundamentada no conhecimento que é originado pela prática, nos casos práticos, o que radica numa desconfiança e desvalorização da teoria elaborada na fase mais confiante do *New Movement*, chegando-se a uma tentativa de extrair o novo saber da prática, num movimento com algo de neoempirista³.

A formação nos EUA veio a evoluir nas últimas décadas de modo a valorizar as componentes práticas e aplicativas as quais, por algumas técnicas e concepções que as informam, a aproximam da formação informal. A formação informal é o único meio de formação disponível quando não existem cursos; historicamente devemos aceitar que ela precedeu a formação formal, ocupando todo o tempo anterior ao aparecimento dos primeiros cursos e que, por vezes de modo pouco exacto, é entendido como período de inexistência de formação. Os problemas dos modelos de formação que se fundamentam no tipo informal podem estar no seu carácter autodidáctico, no conformismo, no excessivo pragmatismo e no conservadorismo, uma vez que a formação de raiz essencialmente (ou exclusivamente) prática tende a tornar-se acrítica e reprodutiva, não problematizadora. Esta aproximação às técnicas pragmáticas está relacionada com a crise de confiança na teoria que marca esta última etapa da evolução das teorias da Administração Educacional nos EUA.

A actual tendência para a (re)valorização da componente experiencial, ocorre depois de inicialmente a Administração Escolar se ter baseado nessa

componente, entre outras, ao que se seguiu a fase aqui caracterizada como de *New Movement*, que valorizou essencialmente a componente teórica.

A tendência para a valorização das práticas como fonte de conhecimento e para o ensino de destrezas práticas, tem justificado o crescente número de cursos que procuram complementar a formação em sala com outros locais considerados mais próximos da Administração Educacional praticada; destes, um tipo frequentemente referido na literatura é a implementação de cursos que complementam a formação em sala com uma componente de estágio em cargos de direcção numa escola, ou que são mesmo estruturados em torno de certas formas de estágio como administrador, prevendo este reuniões com outros 'administradores estagiários', em centros de formação. Esta tendência para o estabelecimento de um sistema de formação de administradores no interior das escolas, num regime que classificaríamos de estágio, aparece exemplificada no texto de Glasman (1996) que apresenta um "estudo de caso" sobre a University of Judaism (Los Angeles, EUA), organização privada com um curso em "school management" com a duração de dois anos e que, a partir de 1994, passou a ter um período de estágio com a duração de um ano, quando anteriormente era de seis meses.

Dentro do movimento de aproximação da formação às práticas, vamos ver em seguida, com mais algum detalhe, dois casos com forte implantação: o *mentoring* e o "estudo de casos".

O *mentoring* é uma técnica de formação de gestores/administradores escolares que tem vindo a aumentar de forma notória a sua visibilidade, em particular na literatura especializada anglo-saxónica dos últimos cinco anos. Sobre esta técnica tem sido redigida abundante literatura descritiva e teórica, e a sua representatividade na formação é também significativa, principalmente nos EUA, onde se desenvolveu a partir de 1986, aplicada à formação de administradores escolares (Milstein, 1993); o seu desenvolvimento original pode ser datado da década anterior no campo da administração empresarial (Doherty, 1999: 8-25). O *mentoring* consiste em aprender administração trabalhando em colaboração e a dar apoio a um administrador escolar experiente, sénior, que assume o papel de *mentor*, aquele que está a fazer a aprendizagem recebe designações como: *protégé* ou *junior*. Normalmente, este modelo inclui formação teórica em paralelo com

o *mentoring* propriamente dito ou num momento diferente, normalmente anterior.

Devem ser tidos em consideração os elementos de proximidade que existem entre a formação informal e a formação centrada na técnica do *mentoring*. De facto, na ausência de qualquer formação especializada, os administradores escolares obtiveram durante muito tempo a única formação disponível, ou o seu meio privilegiado de formação, recorrendo ao auxílio de formadores mais experientes, muitas vezes acedendo às funções de administração de mais elevado estatuto depois de terem permanecido durante um determinado tempo como administradores subalternos, beneficiando de uma formação de tipo informal, recorrendo ao auxílio do administrador mais experiente e de estatuto mais elevado; de algum modo, o *mentoring* parece inspirar-se nesta formação de tipo tradicional, acrescentando-lhe toda a intencionalidade, planeamento e mecanismos de avaliação (e burocratização) próprios de uma formação de tipo formal. Sendo o *mentoring* uma formação de tipo formal, a sua proximidade com a formação informal força muitas vezes os autores de língua inglesa a designá-lo como *formal mentoring*, uma vez que, dentro do contexto teórico justificativo do *mentoring*, a formação informal recebe a designação de *informal mentoring*. O *mentoring* tem dado origem a uma literatura recente, muito extensa, que abarca ou tenta abarcar todas as problemáticas específicas ao desenvolvimento desta técnica de formação, como é a relação entre protegido e tutor e as suas metodologias de avaliação específicas (Bolam; McMahon; Pocklington & Weindling, 1995; Bush & Coleman, 1995).

O *mentoring* é uma das manifestações mais evidentes da tendência para a valorização das práticas no processo de construção do conhecimento em Administração Educacional. De facto, no modo como está pensada a técnica de formação pelo *mentoring*, a formação teórica, embora não estando totalmente ausente, representa um papel de segundo plano.

A técnica do *mentoring* não se encontra hoje confinada aos EUA, mas abarca um conjunto de outros países, particularmente os de língua inglesa⁴. Na Grã-Bretanha, existem programas de *mentoring* desde 1992 (Bush & Coleman, 1995: 60), ano em que fez a sua estreia em Inglaterra e Gales como projecto piloto nacional para todos os novos administradores escolares (*headteachers*). Um texto publicado em 1996, que discute uma possível

aplicação das técnicas de *mentoring* na formação de administradores escolares na República da África do Sul, dá uma imagem do que seria já nessa data a difusão dessa técnica de formação: "Although mentoring has been a success in such countries as the United States, England, the Netherlands, and Israel a well-developed and structured mentoring system does not, as yet, exist for principals in the RSA or in many other developing nations." (Erasmus & Westhuizen, 1996: 204).

Em Itália, considera-se como período probatório o primeiro ano de exercício de funções dos administradores escolares, os quais durante esse período devem frequentar um curso de formação, sendo acompanhados por um colega que exerce funções de tutor (Musumeci; Pondezzini & Tadini, 2002: 76). Este sistema já inclui uma componente relevante de *mentoring*.

Em Portugal, não tomámos conhecimento da existência de nenhum caso de formação baseada no modelo do *mentoring*, no que se refere à formação de professores⁵. A existência do *mentoring*, mesmo que a título experimental, teria que obter o aval do Ministério porque a formação ocorre na própria escola e as responsabilidades de formação acrescem às responsabilidades administrativas e pedagógicas do mentor. O modelo de formação apresentado por Sanches (1995), designado por "Liderança Assistida por Pares", corresponde a um outro modelo, onde administradores escolares colaboram num projecto de formação comum baseado na partilha de experiências, com igualdade de estatuto (*pares*), e onde alegadamente se procura articular de um modo equilibrado as componentes de conhecimento teórico e conhecimento experiencial. Pelo contrário, sabemos que no *mentoring* predomina o conhecimento experiencial, de base empirista, onde a formação teórica tende a aparecer já despojada do seu aparato teórico-conceptual.

Para além da técnica do *mentoring*, há uma outra metodologia dentro da tendência de (re)valorização do conhecimento prático, que tem dado origem a abundante literatura: é a metodologia de ensino da Administração Educacional pela análise de casos (*case-analysis*) (Hanson, 2001). No âmbito desta metodologia, têm sido publicados manuais para uso nas sessões de formação, que apresentam casos descritos e comentados, algumas vezes acompanhados por um enquadramento do contexto institucional e social onde ocorrem, podendo também ser acompanhados de questões dirigidas aos

formandos. O livro de Hanson (2001), composto por 34 casos que abarcam as diferentes áreas de administração consideradas relevantes, apresenta-se como um manual exemplar relativamente à formação segundo este modelo. Os casos são primeiro descritos e depois acompanhados de um conjunto de questões que servem para dinamizar as sessões de formação, num procedimento típico para a metodologia de análise de casos e resolução de problemas: depois de apresentado cada caso-problema, as questões procuram orientar os formandos no sentido de fazerem primeiro uma correcta definição do problema e depois procurarem seleccionar as decisões adequadas para a sua resolução.

A metodologia assente no estudo de casos, embora mostre maior produção e difusão nos EUA, tem presentemente uma implantação sólida fora deste país, e não só nos países de língua inglesa, mais inseridos na sua esfera cultural. Relativamente à Austrália (província de Queensland), tomámos conhecimento de um programa de dois anos de formação de *principais* aspirantes, ou em exercício nas escolas públicas, baseado na análise de problemas (Limerick & Crowther, 1996). No Canadá, um outro texto (Saint-Germain, 1993) também trata da utilização do método de caso, com recurso ao trabalho sobre incidentes críticos.

Também em Espanha é possível observar uma linha forte dentro desta tendência, em especial na Universidade de Deusto (Bilbao, País Vasco), que faz formação na área desde 1971. É particularmente pela influência de Glenn Immegart, originário dos EUA, que aquela Universidade tem trabalhado dentro da metodologia de formação da análise de casos; a linha de orientação pedagógica deste autor, e do grupo que tem colaborado com ele, foi expressa num livro publicado pela referida universidade (Immegart; Pascual Pacheco & Immegart, 1995), assumindo o estatuto de manual para os cursos de formação na área. O livro está organizado basicamente em casos práticos, estruturados em torno de uma escola simulada (Centro Escolar San Antón), sobre a qual são avançadas informações detalhadas; com base em simulações, são apresentadas situações para resolver, organizadas por temáticas, sendo a maior parte destas inscritas dentro da área da planificação e das gestão de recursos, em especial dos recursos humanos.

Hoje, podemos ver grandemente difundido este movimento que valoriza a formação assente nas práticas, com uma tendência para estruturar

a formação no estudo de casos e na aprendizagem com aqueles que adquiriram o saber da experiência.

A formação baseada em *standards* nacionais, e o movimento privatizador

Ao nível do contexto mais geral da política educativa, duas outras tendências estão a marcar fortemente este campo e têm potencial para vir a agitar uma situação que já de si se encontra em clara instabilidade: são eles o movimento dos *standards* e o movimento da privatização, ambos enquadrados no contexto das políticas educativas de pendor neoliberal. O movimento dos *standards* está já a condicionar a formação a nível geral nos EUA com o aparecimento de organizações com origem governamental que estabelecem *standards* nacionais para a formação em Administração Educacional. O movimento da privatização está a instalar-se solidamente no campo da Administração Educacional, com o aparecimento de empresas de gestão escolar e o aumento do número de escolas que estão a ser geridas por empresas com fins lucrativos⁶. O alargamento deste movimento poderá ter consequências neste momento difíceis de antever, com a transformação gradual da gestão escolar numa actividade empresarial, uma vez que se trata de organizações com fins lucrativos e que, ao que se sabe, uma dessas empresas, porventura a que se encontra melhor posicionada no mercado neste momento, até já está a dar lucro⁷. Assim, a formação em Administração Educacional poderia transformar-se numa actividade de formação profissional interna às empresas da especialidade (empresas de gestão educacional), eventualmente condicionada pela necessidade de respeitar os *standards* nacionais da formação na área. Com efeito, o Estado não deverá querer abdicar de todo de uma área com tantas implicações políticas e, por isso, será tentado a manter os *standards* para obter uma certa uniformidade nos vários contextos de formação, garantindo assim que alguns dos princípios que o Estado considera fundamentais (aqueles que constam dos *standards*) serão seguidos na formação nesta área tanto nas escolas públicas ou privadas, como nas empresas de gestão escolar. É por isso que consideramos relacionada a questão dos *standards* nacionais com a questão da empresarialização da gestão escolar, inserida no movimento geral da privatização.

Ao nível das práticas de formação nos EUA, nas últimas décadas, o que está a acontecer, parece ser um movimento lento, mas bem definido, em que se passa de uma formação própria da Era Científica para uma formação com uma componente teórica enfraquecida, em parte descredibilizada pelos textos que tendem a desvalorizar a formação da Era Científica. Estes textos estão a revelar-se incapazes de assentar uma nova base de conhecimento, deixando ficar todo um espaço livre ao nível da formação para um desinvestimento teórico e uma passagem para modelos mais empiristas, baseados em casos concretos, ou em métodos como o *mentoring*, em que se aprende com alguém mais 'experiente', valorizando-se mais a experiência que os conhecimentos teóricos com forte carácter académico e a aura de conhecimento científico. Com a crise da Era Científica há também uma valorização de modelos inspirados na formação informal e na aprendizagem no local de trabalho, tal como tradicionalmente concebida no contexto do trabalho industrial, com a consequente carga de empirismo e rotineirismo.

O movimento dos *standards* nos EUA tem mantido alguma união em torno dos *standards* publicados pelo *Interstate School Leaders Licensure Consortium*, organização a funcionar desde 1994 e que publicou os "Standards for School Leaders" em 1996, numa fase em que era dirigida por Neil Shipman e Joseph Murphy. Os objectivos dos *standards* vão no sentido de fundamentar as opções a tomar ao nível dos currículos de formação na área e também no sentido de obter padrões de desempenho profissional, para regular a formação, o acesso ao cargo e o desenvolvimento profissional (e avaliação). Actualmente, parece menos garantida a unidade em torno desses *standards* e há apelos para uma nova unidade com base numa versão mais alargada dos *standards* e com um renovado suporte institucional (Frampton & Hirth, 2003).

O estabelecimento de programas nacionais de formação

No período aqui em análise, que recorda-se é o posterior a 1986, um outro fenómeno com algum carácter de inovação é o aparecimento de programas nacionais de formação para administradores escolares, especialmente para os responsáveis de topo. Vamos caracterizar brevemente a estrutura e alguns debates em torno de um desses sistemas de formação: o NPQH (*National Professional Qualification for Headship*) no Reino Unido.

Depois de apresentar este programa nacional de formação, já com carácter bastante estruturado e a funcionar há alguns anos, vamos apontar sumariamente algumas manifestações desta tendência noutros países.

O estabelecimento dos programas nacionais de formação tem suscitado debates que discutem se estes programas não estarão a denunciar uma tendência para a centralização e o controle estatal dos sistemas de formação. Essa discussão tem sido particularmente viva no Reino Unido a propósito do NPQH, e levou já a uma reformulação do modelo, de modo a reduzir os elementos centralizadores mais visíveis. É certo, que não se trata aqui de uma centralização clássica, porque o processo inclui o envolvimento de organismos autónomos ou semi-autónomos do Estado, escolas, universidades, organizações científico-profissionais que coordenam a formação e promovem o contacto com organismos empresariais; mas, mesmo assim, este movimento, que passa pela autonomia das escolas, pode por certo enveredar por um caminho mais centralizador, algo dentro da lógica da teorização desenvolvida por Licínio Lima (1994) quando discute a temática da (re)centralização do sistema de ensino em Portugal. Nesta perspectiva, torna-se claro que a estrutura desconcentrada ou aparentemente autónoma de um sistema nacional de formação não implica necessariamente que o sistema não possa estar inserido num movimento de centralização ou recentralização, através de mecanismos de controle associando legislação específica e um sistema padronizado de avaliação burocrática através de *standards* nacionais.

A questão da centralização/descentralização tem sido um dos temas mais debatidos no Reino Unido a propósito do NPQH, modelo de formação construído para os professores aspirantes à administração das escolas, e a funcionar desde 1997 na Inglaterra e no País de Gales. O programa destina-se a professores que aspiram a exercer cargos de gestão, e foi lançado pela *Teacher Training Agency* (TTA), com base nos *standards* que esta definiu para servirem de base na formação de *headteachers* aspirantes ou já em exercício de funções (Gunter, 1999: 251), o que mostra mais uma vez a tendência para que estas inovações se apresentem imbricadas e, neste caso particular, a concatenação entre os *standards* nacionais e os programas de formação nacionais que neles procuram inspiração, justificação e suporte. O NPQH transporta consigo outra questão aqui em debate: a inserção do *mentoring* neste modelo de formação (Lodge, 1998).

No NPQH, a formação baseia-se em cinco módulos obrigatórios que correspondem às cinco áreas-chave da liderança escolar identificadas nos *standards* da TTA, e que são as seguintes: *Strategic Direction and Development of the School; Teaching and Learning; Leading and Managing Staff; Efficient and Effective Deployment of Staff and Resources; Accountability* (Gunter, 1999: 255). O curso dura entre um e três anos, dependendo da situação do formando, sendo mais rápido para aqueles que já se encontram a exercer cargos de liderança.

O NPQH apareceu em Inglaterra e Gales, criando uma situação de concorrência face aos cursos de formação especializada na área que já existiam nas Universidades, o que gerou uma situação de conflito latente; ao instalar-se, o NPQH ameaçou transformar-se num monopólio capaz de extinguir os cursos que já estavam a funcionar, sendo, por isso, necessário procurar formas de articulação e acomodação. Para além do NPQH e dos Cursos de Mestrado, ainda existem vários cursos de curta duração. A situação no terreno pode ser descrita como concorrencial (Neville & Vassallo, 2002: 112).

A tendência para o estabelecimento de um programa nacional de formação orientado para o acesso aos cargos de gestão das escolas secundárias também se tem manifestado em França, segundo o modelo descrito no texto de Pelage & Evetts (1998). Neste país, para se tornarem membros dos órgãos de administração das escolas, os professores que reúnam as condições necessárias (mais de 30 anos de idade e 5 de serviço) devem fazer um concurso, incluindo exame oral e escrito, e depois dessa prova ingressam num período de formação de seis meses, incluindo aulas teóricas e formação em exercício de funções; no período introdutório deste curso são dedicadas entre quatro a seis semanas para estabelecer um primeiro contacto com o mundo da gestão empresarial. Depois de concluídos os seis meses de formação, ocorre um novo período de formação de três semanas durante o primeiro ano subsequente.

Um outro exemplo do estabelecimento de um programa nacional de formação é a Itália: depois da Lei de 15 de Março de 1997, que instituiu a autonomia das escolas, saiu um conjunto de normativos legais em 1998, lançando o curso nacional de formação para acesso ao estatuto de administrador escolar, conhecido como o curso/concurso (*corso/concorso*

selettivo di formazione) (Guido, 2002: 250-253). Entretanto, legislação complementar vem tornar o curso/concurso obrigatório para acesso ao referido estatuto.

Em Portugal, não existe um programa nacional de formação para os administradores das escolas e, como se sabe, o sistema de formação tem funcionado de modo descentralizado, com base na autonomia das instituições formadoras e com alguma coordenação, essencialmente de tipo formal, da parte do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. No entanto, houve recentemente uma proposta no sentido da criação de um sistema nacional de formação mais coordenado, proposta que aparece no estudo da autoria de João Barroso (1997: 69-70). Esta proposta procura, por antecipação, obviar à manifestação dos "vícios" que tanto têm sido criticados nos sistemas nacionais de formação, como por exemplo o centralismo, procurando conjugar o princípio da competência técnica expresso pelas universidades com experiência e conhecimentos na área, com o princípio democrático da autonomia na formação, expresso pela participação dos Centros de Formação das Associações de Escolas. Referimos esta proposta por se enquadrar numa tendência de âmbito internacional. No entanto, até ao momento, nada de concreto e credível se visualizou no panorama político e normativo no sentido de a corporizar; a sua implementação implicaria de qualquer modo a necessidade de aprender com a experiência do NPQH, procurando evitar a sobreposição de cursos de formação pertencentes a diferentes lógicas, modelos e instituições formadoras.

Recentemente, a tentativa do Instituto Nacional de Administração e do Ministério da Educação, através da Direcção Geral da Administração Educativa, de darem ao seu "Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar" o estatuto de formação especializada, evidencia o desajo, ainda que embrionário, de criação de um programa nacional de formação de administradores escolares em Portugal. O modo como as entidades promotoras têm vindo a apresentar o seu projecto tem levantado resistências por parte das universidades portuguesas com mais experiência de formação na área. Na verdade, estas instituições têm-se mostrado reticentes à colaboração na concessão do estatuto de formação pós-graduada a estes cursos, antevendo problemas semelhantes aos que se têm verificado no Reino Unido com o curso do NPQH, nomeadamente relativos à

coexistência entre estes cursos de âmbito nacional e os seus centros de formação, e os Cursos de Especialização e Mestrado a cargo das universidades. No caso português, só é de desejar que as pressões existentes no sentido da criação de um programa nacional de formação, a par do que já acontece em alguns países europeus mais influentes, não ocorram sem a necessária aprendizagem dos problemas que surgiram nesses países com a implantação desses programas, de modo a que não se venham a repetir os mesmos erros e a criar os mesmos problemas, nomeadamente com uma duplicação de cursos e instituições formadoras que, além de não evidenciar uma boa gestão dos recursos, cria conflitos desnecessários e pode entraquecer seriamente o próprio projecto de construção de um programa nacional de formação.

A revalorização da ética e deontologia nos conteúdos da formação

A crescente (re)valorização dos temas de ética e deontologia profissional nos conteúdos da formação em Administração Educacional é outra das tendências a ter em consideração. Dizemos revalorização porque, nos primeiros tempos da formação na área, os conteúdos de carácter ético tiveram um peso significativo, como se indica na periodização da formação em Administração Educacional nos EUA, de Joseph Murphy (1998), que data o primeiro período de 1820 a 1899 e o denomina de "A Era Ideológica", com uma formação assente numa forte componente de tipo ético-moralista, que era, em boa parte, o modo comum de entender a Pedagogia no período anterior ao movimento da Escola Nova.

Num trabalho publicado nos EUA (Beck & Murphy, 1994: 33 e segs.) e dedicado ao estudo da recente expansão dos conteúdos relacionados com a ética nos programas de formação, nomeadamente através de um inquérito às entidades formadoras, verificou-se que o papel das temáticas ligadas às questões de ética e moral estava em crescimento nesse país. De acordo com os autores, a actual Era Dialéctica recupera, num outro contexto, o valor que foi dado às questões éticas e pedagógicas no domínio da Administração Educacional durante a Era Ideológica e, assim, afasta-se dos modelos das eras prescritiva e científica que, por motivos diferentes, tenderam a desvalorizar o ensino do lado ético da Administração Educacional: a primeira,

porque assentava na vertente técnica da administração e no modelo industrial e empresarial, com a valorização da eficácia do tipo industrialista e com a valorização do perfil de homem de negócios como modelo para o administrador escolar; e a segunda porque era dominada pelo modelo racionalista e teórico de inspiração científica, com o modelo do administrador como investigador, analista e alguém que toma decisões cientificamente fundamentadas.

Em Portugal, não encontramos nos programas de formação na área, uma representatividade muito significativa das temáticas ética e deontológica⁶; no entanto, a tendência existe a nível internacional, o que abre a possibilidade de que o tema venha no futuro a ter maior penetração no campo da formação na área que estamos a tratar.

A empresarialização dos conteúdos da formação e as suas resistências

O modelo empresarial tem vindo a permeabilizar diversos aspectos do campo da formação na área. Brundrett (2001) fala-nos de um outro programa de formação desenvolvido no Reino Unido pela TTA, pouco depois do aparecimento do NPQA, e destinado a *headteachers* já em serviço, o *Leadership Programme for Serving Headteachers*, o qual previa um regime de *mentoring* onde seria atribuído a cada formando um mentor do mundo dos negócios, exterior ao universo das escolas e da educação, o que desde logo causou preocupação.

Também em França se relata a existência, desde 1988, de um sistema nacional com um concurso seguido de um curso de seis meses, sendo três a quatro das primeiras semanas dedicadas ao contacto com o mundo empresarial e de negócios, uma vez que este sistema de formação se insere num movimento de empresarialização desde os anos setenta, visando a valorização das componentes empresariais no perfil do administrador escolar (Pelage & Evetts, 1998: 462).

A empresarialização conduz a uma valorização das temáticas que lhe estão mais relacionadas, como é nitidamente o caso da temática da gestão financeira e contabilidade; estes temas vêem-se reforçados nos currículos, não só por uma decisão daqueles que têm o poder de os construir, mas

também por necessidade específica de quem procura a formação. E isto acontece porque as novas responsabilidades de decisão da escola, agora com uma autonomia mais alargada, responsabilidades ainda acrescidas dos poderes de tutela de controle e fiscalização, vêm colocar particular stresse ao nível da gestão financeira e da contabilidade. Num conjunto de estudos realizado na Austrália junto de administradores escolares a cumprir o primeiro ano de exercício de funções, as temáticas anteriormente referidas foram citadas como sendo aquelas onde eles declararam ter maiores necessidades de formação, e não uma formação 'teórica', mas uma formação prática de aplicação imediata à escola, porque, nas palavras de um inquirido: "it is not enough to be told what programme budgeting is – principals need to know how it applies to a school" (Hewitson, 1995: 27).

Também em Portugal vimos, ao analisar a documentação referente à formação contínua e especializada no período posterior 1993, como há uma representatividade significativa, e crescente, dos temas de carácter empresarialista nos currículos (Silva, 2003, 2004).

A tendência dominante nos últimos vinte anos, assente em modelos de formação de inspiração empresarial, tem suscitado um movimento de resistência, com propostas de modelos de formação alternativos. Em Portugal, além da Universidade do Minho, outras universidades estatais têm igualmente desenvolvido um modelo de formação em Administração Educacional, que não embarca no modelo empresarial, como são os casos das Universidades de Lisboa, Aveiro e Évora, para além de um grupo de outras entidades formadoras, como a ESE de Bragança, que se destacam pelo trabalho desenvolvido na área e pela estabilidade do seu modelo de formação. No entanto, o modelo de formação de tipo empresarial já tem a sua implantação no contexto português desde 1993, influenciando de forma evidente um grupo de entidades formadoras, maioritariamente do Ensino Particular e Cooperativo.

Na última década têm-se intensificado os contactos entre os centros de formação e investigação portugueses e centros e organizações congéneres do Brasil, envolvendo especialmente as Universidades do Minho e de Lisboa e mediatizados pelo Fórum Português de Administração Educacional. Tal aproximação tem vindo a aprofundar os laços de cooperação e colaboração, envolvendo este organismo com a brasileira ANPAE (Associação Nacional de

Política e Administração da Educação) e as universidades referidas, no domínio de projectos de investigação e formação. Estes processos colaborativos vieram reforçar os contactos com o Brasil, onde é igualmente muito representativo o trabalho numa linha de resistência à empresarialização da Administração Educacional. Esta linha de trabalho, congénere com a portuguesa, parte de uma perspectiva crítica da teoria administrativa capitalista-burocrática (Paro, 1990), apresentando uma imagem da administração como instrumento de dominação burocrática e exploração capitalista, idealizando uma administração assente em outros valores. As concepções críticas da administração, presentes nos trabalhos brasileiros, cuja extensa bibliografia não pode ser aqui referida, constroem uma concepção de educação resistente ao modelo empresarial e que terá igualmente as suas implicações ao nível da formação na área.

Uma outra manifestação de uma *abordagem* marcada pela resistência pode ser identificada em França, com contornos definidos por Durand-Prinborgne (1994), num livro importante, escrito para ser usado nos cursos de Administração Educacional a decorrer em França nos IUFM (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*). O texto apresenta-se como um curso completo de Administração Educacional e o que individualiza a sua perspectiva resistente à corrente empresarial é o facto de procurar modernizar a corrente tradicional francesa, mantendo-se fiel, porém, ao essencial da concepção de um sistema nacional de educação pública, laica, universal e gratuita, e à formação de professores numa ética de serviço público. Esta perspectiva demonstra o seu posicionamento de resistência à introdução dos valores de mercado na educação, tratando a temática da administração educativa com base numa ética de serviço público, ancorada em princípios fundamentais como a igualdade, a neutralidade, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade escolar. Esta perspectiva renovada em torno da defesa da ética do serviço público de educação assume-se também como posição ideológica de resistência à *abordagem* empresarialista de conceber a Educação e em particular a Administração Educacional.

Outras inovações nas metodologias de ensino

Para além desta acentuação do papel da formação prática por via do *mentoring* e do estudo de casos, a literatura dos EUA (particularmente esta)

tem vindo a explorar outras possibilidades inspiradas na aprendizagem com fundamento num conhecimento com origem nas práticas, numa certa explosão de criatividade que vai desde tentativas de construção de metodologias de ensino através de teatro (Meyer, 2001), diferentes formas de biografia ou histórias de vida, individuais e de grupo (histórias relativas a uma equipa administrativa, por exemplo), quase sempre entendida em paralelismo com o *mentoring* como técnica de transmissão do saber dos mais experientes.

Outras possibilidades de inovação têm sido abertas no campo da formação a distância com o recurso aos novos meios informáticos, e nomeadamente à *Internet*, onde se pode optar por uma formação totalmente a distância ou por uma formação mesclada com momentos de contacto pessoal e reunião de grupo com um formador. Um grupo de instituições de ensino superior em Inglaterra já se tem lançado nesta área, na senda do pioneirismo da Open University (Law, 1997). São conhecidas outras experiências de formação a distância, nomeadamente no Canadá (Laurin, 1993).

Em Portugal, foi realizada nos últimos anos uma experiência na formação contínua, no âmbito do Instituto de Inovação Educacional com o chamado "dispositivo de formação à distância", com temáticas diversificadas, incluindo aquela em análise.

Ao longo deste texto foi possível traçar um conjunto de tendências que, tudo indica, se manterão actantes num futuro próximo. A força de uma parte destas tendências está no facto de estarem associadas a movimentos político-ideológicos, onde o "novo espírito do capitalismo" (Boltanski & Chiapello, 2001) gera, ao nível dos Serviços do Estado, a reforma inspirada na "nova administração pública" (Hufty, 1998). Este movimento combinado, de inspiração neoliberal, é marcadamente empresarialista e assume pontualmente uma orientação centralista. A sua valorização do conhecimento experiencial, com origem na administração como prática se, por um lado, é defensável e até pode ser enriquecedora do ponto de vista epistemológico e pedagógico, por outro, tem um problema: nesta visão concreta, esse sentido prático tende a estar excessivamente dependente das técnicas de gestão empresarial, com uma valorização notória da vertente técnica da administração, e da imagem da escola como empresa, com um perfil ideal de administrador como técnico.

Esse movimento, com manifestações visíveis em Portugal desde a década de 1985-1995 com a política de "neoliberalismo educacional mitigado" (Afonso, 1998), tem sido, como vimos neste capítulo, oposto por um movimento de resistência, com expressão significativa em Portugal e em vários países estrangeiros; resistência assente numa *abordagem sociopolítica* e que decididamente não pretende desistir de entender a Administração Educacional como ciência, valorizando a sua face teórica. Esta resistência tende a ser sustentada pela comunidade mais ligada ao processo de academização da Administração Educacional, do qual resultou um desenvolvimento que dificilmente se imaginaria possível apenas há algumas décadas atrás. Esta comunidade já deu provas de que consegue resistir eficazmente ao movimento empresarialista. O desenvolvimento futuro está em aberto.

Notas

- 1 Temos vindo a considerar a existência de três *abordagens* à Administração Educacional, genericamente identificáveis: legal-burocrática, empresarialista e sociopolítica. A primeira orientada para o normalismo legalista e burocrático, a segunda para a imagem da escola como empresa e a terceira para uma perspectiva estruturada na análise política e nas ciências sociais.
- 2 Esta polémica pode ser acompanhada pela colectânea de textos, editada por Donnemeyer, Imber & Scheurich (1995), onde a maioria dos autores aceita o pluralismo teórico, defendendo ao mesmo tempo algum tipo de base de conhecimentos para a Administração Educacional; um texto mais radical, como o assinado por Littrell & Foster (1995), já considera que a existência de qualquer base de conhecimentos é simplesmente um mito, não só na Administração Educacional, mas em toda a área da Teoria Administrativa. O estudo destas polémicas é relevante, porque quando se discute a base de conhecimento de uma disciplina isso tem repercussões óbvias ao nível da formação.
- 3 O espírito empirista e antiteórico é visível no prefácio de um livro onde "two experienced public school administrators" (ambos juntam o título "Ph. D." aos respectivos nomes) se propõem transmitir o saber prático do terreno, como "manual de sobrevivência" para os colegas: "Preface - Why this book? - The last thing our profession needs is yet another textbook on educational administration. There are already hundreds of them [...] Such wisdom, which is so vital for the survival and advancement of anyone in this field, cannot be learned from books. Such knowledge is gained from the 'school of hard knocks' - from years of experience, of collecting scars, of learning from past mistakes" (Black & English, 1986, fol. xi).

- 4 "Mentoring is an important mode of professional development in many countries, including Australia, Singapore, the UK and the USA. Its underlying assumption is that a more experienced colleague can facilitate the professional development of a new principal" (Bush & Coleman, 1995: 80).
- 5 Foi-nos indicado que a formação de inspectores escolares em Portugal (IGE) tem vindo recentemente a adoptar um modelo de formação com uma componente relevante de *mentoring*, e este campo, mesmo não se tratando estritamente do formação de professoras, é claramente formação em Administração Educacional.
- 6 "Private Management of Schools: The number of public schools managed by for-profit companies continues to grow, according to a report from Arizona State University. The Commercialism in Education Research Unit at Arizona State's college of education found that 417 charter schools and traditional public schools are being managed by companies this academic year in 24 states and the District of Columbia. That is an increase from 368 schools in 2001-02 and 295 in 2000-01. The report identifies 47 for-profit companies managing schools this year, compared with 36 last year and 21 two years ago [...] More than 74 percent of schools run by for-profit concerns this year are charter schools" (Walsh, 2003).
- 7 "Edison Schools Posts Profit For First Time in Its History: Edison Schools Inc. has posted its first quarterly net income, the company announced this month. Edison, which is the nation's largest private company offering management services for public schools, reported net income of \$10.2 million for the quarter ending June 30, compared with a net loss of \$48.9 million for the same period a year ago" (Bradley, 2003).
- 8 Mesmo assim, algumas entidades formadoras incluem esta temática nos seus cursos de formação. É o caso da Universidade Católica Portuguesa que tem a disciplina de 'Gestão Ética de Organizações Educativas' ao nível dos cursos de Mestrado na área em estudo.

Referências

- AFONSO, Almerindo (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. 2 vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação (Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96).
- BECK, Lynn G. & MURPHY, Joseph (1994). *Ethics in Educational Leadership Programs: An Expanding Role*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- BLACK, Johan A. & ENGLISH, Fonwick W. (1986). *What They Don't Tell You in Schools of Education About School Administration*. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing.

- BOLAM, Ray; McMAHON, Agnes & POCKLINGTON, Keith & WEINDLING, Dick (1995). Mentoring for new headteachers: recent british experience. *Journal of Educational Administration*, vol. 3, n° 5, pp. 29-44.
- BOLTANSKI, Luc & CHIAPPELLO, Ève (2001). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.
- BRADLEY, Ann (2003). Edison schools posts profit for first time in its history. *Education Week*, Sep. 24, p. 4.
- BRUNDPRETT, Mark (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA: A comparative analysis. *Educational Management & Administration*, vol. 29, n° 2, pp. 229-245.
- BUSH, Tony & COLEMAN, Marianne (1995). Professional development for heads: The role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, vol. 33, n° 5, pp. 60-73.
- DOHERTY, Theresa M. (1999). *The Role of Mentors in the Development of School Principals*. Blacksburg - Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and the State University: Dissertation in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership and Policy Studies (utilizamos uma edição digital disponibilizada pela Universidade de Virginia).
- DONMOYER, R.; IMBER, M. & SCHEURICH, J. J. (Eds.) (1995). *The Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives*. Albany: State University of New York Press, pp. 74-95.
- DURAND-PRINBORGNE (1994). *L'Éducation Nationale: Une Culture, Un Service, Un Système*. 3ª ed., France: Éditions Nathan.
- ERASMUS, Morkel & WESTHUIZEN, Philip C. Van der (1996). The need for mentoring in a developing country. In S. L. Jacobson; E. S. Hickcox R. & B. Stevenson (Eds.), *School Administration: Persistent Dilemmas in Preparation and Practice*. Westport: Praeger Publishers, pp. 197-204.
- FRAMPTON, Pamela M. & HIRTH, Marilyn A. (2003). Teaching leaders how to lead better. *Principal Leadership*, May 24, pp. 81-85.
- GLASMAN, Naftaly S. (1996). School management training: programmes: status and improvement. *International Journal of Educational Management*, vol. 10, n° 4, pp. 4-9.
- GUIDO, Cosimo (a cura di) (2002). *Manuale Per il Concorso a Dirigente Scolastico*. Firenze: Giunti.
- GUNTER, Helen (1999). Contracting headteachers as leaders: an analysis of the NPQH. *Cambridge Journal of Education*, vol. 29, n° 2, pp. 251-264.
- HANSON, Karen L. (2001). *Preparing for Educational Administration Using Case Analysis*. Upper Saddle River (New Jersey) & Columbus (Ohio): Prentice Hall.
- HEWITSON, M. T. (1995). The preparation of beginning principals in Queensland: an overview of findings. *Journal of Educational Administration*, vol. 33, n° 2, pp. 20-30.
- HUFTY, Marc (Dir.) (1998). *La Pensée Comptable: État, Néolibéralisme, Nouvelle Gestion Publique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- IMMEGART, Glenn; PASCUAL PACHECO, Roberto & IMMEGART, Mary Lou K. (1995). *Formación de Directores de Centros Educativos: Un Enfoque Práctico*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LAURIN, Paul (1993). Le développement des Administrateurs Scolaires: paradigme et modèle de formation à distance. In A. Godin (dir.), *Pratiques et Modèles de Formation en Administration Scolaire*. Québec (Canada): Éditions du CRP, pp. 67-84.
- LAW, Sue (1997). Learning lessons: why choose distance learning in education management? *International Journal of Educational Management*, vol. 11, n° 1, pp. 14-25.
- LIMA, Licínio C. (1994). Reformar, recentralizar, controlar: ou a eterna questão da autonomia negada. *A Página da Educação*, ano 3, n° 28, Jun., pp. 6-7.
- LIMA, Licínio C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, n° 4, pp. 43-59.
- LIMERICK, Brigid & CROWTHER, Frank (1996). Problem-based learning as an approach to the professional development of School Leaders: a case study. In S. L. Jacobson; E. S. Hickcox R. & B. Stevenson (Eds.), *School Administration: Persistent Dilemmas in Preparation and Practice*. Westport: Praeger Publishers, pp. 167-176.
- LITTRELL, Janet & FOSTER, William (1995). The myth of a knowledge base in administration. In R. Donmoyer M. Imber & J. J. Scheurich (Eds.), *The Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives*. Albany: State University of New York Press, pp. 32-46.
- LODGE, Caroline (1998). Training aspiring Heads on NPQH: issues and progress. *School Leadership & Management*, vol. 18, n° 3, pp. 347-357.
- MEYER, Matthew J. (2001). Reflective leadership training in practice using theatre as representation. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 4, n° 2, pp. 149-169.
- MILSTEIN, Mike M. (1993). *Changing the Way we Prepare Educational Leaders: the Danforth Experience*. Newbury Park: Corwin Press.
- MURPHY, Joseph (1998). Preparation for the School Principalship: the United States story. *School Leadership & Management*, vol. 18, n° 3, pp. 359-372.
- MUSUMECI, Gianfrancesco; PENDEZZINI, Antonella & TADINI, Francesco (2002). Il Sistema Educativo Italiano. In G. Barzanò; M. C. Climaco & J. Jones (Eds.), *Management e Leadership nella Scuola: Un Approccio comparativo in Italia, Catalogna, Inghilterra e Portogallo*. Roma: Edizioni Anicia, pp. 57-79.
- NEVILLE, Bryan & VASSALLO, Martin (2002). England — outline of the Education system. In G. Barzanò; M. C. Climaco & J. Jones (Eds.), *Management e Leadership nella Scuola: Un Approccio comparativo in Italia, Catalogna, Inghilterra e Portogallo*. Roma: Edizioni Anicia, pp. 97-118.
- PARO, Vítor H. (1990). *Administração Escolar: Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez Editora, 4ª ed.

- PELAGE, Agnès & EVETTS, Julia (1998). Structural and cultural dimensions of Secondary Headteacher careers in France: similarities and differences with British patterns. *European Journal of Education*, vol. 33, n° 4, pp. 459-468.
- SAINT-GERMAIN, Michel (1993). L'utilisation de la méthode des cas. In A. Godin (dir.), *Pratiques et Modèles de Formation en Administration Scolaire*. Québec (Canada): Éditions du CRP, pp. 177-190.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão (1995). Liderança assistida por pares: articulação entre conhecimento experiencial e conhecimento teórico. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (eds.), *A Escola Um Objecto de Estudo*. Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIEPEL/AFIRSE, Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 523-544.
- SILVA, Guilherme (2003). Oito anos de formação contínua de professoras (1993-2000): construindo uma análise dos seus conteúdos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 16, n° 2, pp. 25-43.
- SILVA, Guilherme (2004). Formação em Administração Educacional em Portugal na última década: análise de alguns indicadores. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n° 4, pp. 99-116.
- SPELL, Chester S. (1999). Where do management fashions come from, and how long do they stay? *Journal of Management History*, vol. 5, n° 6, pp. 334-348.
- WALSH, Mark (2003). Private management of schools. *Education Week*, Apr. 2, p. 17.

CURRENT TENDENCIES IN TEACHING EDUCATIONAL ADMINISTRATION

Abstract

The text is dedicated to the study of the new tendencies in teaching Educational Administration in Portugal as well as in the international context. It seeks to elaborate on where the teaching in this area is going, considering its knowledge base and its teaching organisations. The study uses a methodology that draws inspiration from comparative education. To achieve its objectives, it refers to documents, texts, and books, assembling information from the most diverse origins.

Keywords

Teaching; Educational Administration

TENDANCES ACTUELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ADMINISTRATION SCOLAIRE

Résumé

Le texte est consacré à l'étude des nouvelles tendances dans l'enseignement de l'administration scolaire au Portugal et également dans un contexte international. Il cherche à déterminer vers où se dirige l'enseignement dans ce domaine, prenant en considération sa base de connaissances et ses organisations éducatives. L'étude utilise une méthodologie qui tire son inspiration de l'éducation comparée. Pour atteindre ses objectifs, il se réfère à des documents, textes et livres, rassemblant l'information depuis les sources les plus diverses.

Mots-clé

Enseignement; Administration Scolaire

Recebido em Maio, 2006

Aceite para publicação em Janeiro, 2007

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Guilherme Rego da Silva, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail: grs@iep.uminho.pt

leituras



A cidadania também faz parte da missão da Universidade

Nota de Leitura

SANTOS REGO, M. A. & LORENZO MOLEDO, M. (2006).
Universidade e construción da sociedade civil. Vigo: Xerais.

O compromisso da universidade com a sociedade civil, e em particular com a sua construção, é um tema emergente no âmbito das ciências da educação e a obra de Miguel Anxo Santos Rego e de Mar Lorenzo Moledo, contextualizada no sistema universitário galego actual, é um interessante contributo para futuras análises e reflexões. A estrutura da obra estende-se por duas partes. Na primeira sublinha-se o lado cívico da missão da universidade e o seu importante papel na formação de cidadãos através de programas de voluntariado, quer no seu seio, quer sobretudo na sociedade circundante. A intenção, nesta vertente teórica do livro, é demonstrar que a universidade seria extraordinariamente limitada se reduzisse a sua função à estrita formação profissional dos seus alunos. Além de contemplar e de trabalhar para esse objectivo, a universidade deveria pensar seriamente na formação cívica dos estudantes, seja por razões pragmáticas (a formação em competências cívico-sociais é uma mais-valia para a inserção no mundo laboral), quer por razões de relevância social da sua actividade. Afinal, se a universidade existe é em boa parte para servir a comunidade. E servir a comunidade é, entre outras coisas, formar cidadãos comprometidos com a melhoria da qualidade de vida no seio dessa comunidade.

A segunda parte, por sua vez, dedica-se a realizar uma investigação empírica subdividida em dois estudos. No primeiro, o propósito dos autores é examinar a importância que os estudantes universitários das instituições de ensino superior da Galiza atribuem a determinadas competências cívico-sociais, ou competências transversais, na sua formação e desenvolvimento profissional. Já no segundo estudo, a intenção é analisar o papel das universidades galegas em acções de voluntariado, com ou sem articulação com as organizações da sociedade civil. A metodologia utilizada privilegia o quantitativo mas não prescindiu do qualitativo na análise de certos dados recolhidos pelo inquérito através de questionário.

A parte empírica da obra, na linha dos bons trabalhos em ciências da educação, exhibe rigor metodológico, clareza na apresentação dos resultados e uma interessante discussão dos dados carreados pelo questionário, onde não falta a colocação de hipóteses explicativas para as situações mais desconcertantes. A impressão que fica é que a investigação é séria e bem fundamentada, além de ser esclarecedora do protagonismo das universidades galegas na cidadanização dos seus estudantes. Assim, fica-se a saber como se organizam essas instituições para a promoção do voluntariado, tanto no seu seio como no âmbito da sociedade civil, e que programas levam a cabo nas várias áreas privilegiadas: a educação e o lazer, a saúde, a terceira idade, o apoio a pessoas com necessidades especiais, a satisfação de necessidades básicas de populações carenciadas, a promoção de acções solidárias, a cultura e os desportos, o ambiente, a mediação social, os grupos étnicos e a reinserção social. O conjunto da pesquisa, além de revelar precisão cirúrgica no tratamento dos dados, fornece um importante manancial de informações para replicar as experiências galegas em outros cenários sociais, com a vantagem de evitar as debilidades detectadas pelo estudo, a saber: a fraca coordenação dos programas de voluntariado nos *campi* das várias universidades e as insuficiências ao nível da avaliação das acções empreendidas.

A base teórica que suporta a investigação empírica é actualizada nas referências bibliográficas e inovadora no plano da conceptualização. Não deixa de assumir posições normativas sobre o papel da universidade no reforço da sociedade civil e toma esse protagonismo escrutinando o que se vem defendendo desde há alguns anos a esta parte. Os autores conhecem o terreno em que se movem e isso é determinante para a definição das suas posições.

Vários questionamentos se levantam a partir dessa base teórica. Antes de mais, podemos perguntar se não é contraditório, ou pelo menos problemático, reafirmar o papel cívico da universidade e, portanto, a sua acção em matéria de preparação dos estudantes para uma cidadania activa no âmbito das estruturas da sociedade civil, quando a instituição universitária é pressionada a investir quase exclusivamente na formação académica e profissional dos seus alunos, como se apenas contasse a formação em destrezas técnicas para o mundo do trabalho. O que é que se pede, afinal, às

universidades? Não é acima de tudo mão-de-obra qualificada para a batalha da competitividade económica num mundo do "salve-se quem puder"? E que dizer das restrições financeiras impostas cada vez mais às universidades por parte do Estado? Não são essas restrições um artifício e um expediente para tornar as universidades ainda mais dependentes do sector económico e, portanto, das suas invecivas em termos de definição de metas e prioridades? A progressiva generalização das parcerias empresa-universidade é um sinal dos tempos e talvez isso queira dizer alguma coisa sobre a redefinição do papel da instituição universitária, não necessariamente na linha da cidadania e da construção da sociedade civil, como se desejaria.

Por outro lado, e admitindo que a universidade não deve aligeirar as suas responsabilidades sociais, nomeadamente em termos de articulação e reforço da sociedade civil, seria importante esclarecer que sociedade civil deve a universidade ajudar a construir. O *menu* é alargado e tanto pode ir da ajuda à construção de uma sociedade civil mercantil, fundamentalmente governada pelo referencial do mercado e da actividade económica, como pode consistir na promoção de uma sociedade civil comunitária, baseada na filiação em grupos de parentesco e em ajuntamentos selectivos segundo a raça, a etnia, a classe, a cultura, a religião, ou ainda, como parece ser o caso na presente obra, a construção de uma sociedade civil fortemente democrática, indexada aos valores da democracia e apostada em defender, com acções concretas, os direitos básicos da pessoa humana. O fundo teórico do livro de Miguel Anxo Santos Rego e de Mar Lorenzo Moledo é suficientemente rico e estimulante para induzir este tipo de questionamento. A sua pertinência é inegável.

Manuel Barbosa
Universidade do Minho

**teses e
projectos de investigação**



Teses de Doutoramento

António Carlos Ribeiro Silva (2006). *Abordagem curricular por competências no Ensino Superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia — Brasil*. Tese de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Desenvolvimento Curricular)

Resumo

As abordagens sobre a organização curricular no Ensino Superior não têm ocorrido com tanta frequência como na escola dos Ensinos Básico e Secundário, pois repensar o currículo nestes níveis proporciona reflexão sobre a actual tensão em torno da qualidade dos cursos. Esta tese consiste num estudo sobre a abordagem curricular por competências, com ênfase nos cursos de graduação de Administração, Ciências Contábeis e Economia. O trabalho desenvolve-se a partir da identificação das orientações curriculares do Ministério da Educação do Brasil, que sinalizam a abordagem por competências como eixo norteador para os cursos de graduação. Assim, o estudo teve estes objectivos: a) identificar as actuais abordagens curriculares nos cursos investigados; b) analisar as competências e habilidades definidas pelo MEC para os cursos em estudo; c) constatar a importância atribuída pelos coordenadores dos cursos quanto às directrizes curriculares; d) conhecer as normas estabelecidas pelo MEC para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia; e) propor referenciais para uma abordagem curricular por competências. As bases analíticas foram elaboradas a partir da trilha teórica construída sobre o assunto, associada à trilha metodológica, procurando descobrir se, nos cursos pesquisados, havia o predomínio de currículos centrados em aspectos conteúdos, com ênfase no ensino transmissivo, ou se se encontravam adaptados às mudanças legais, contidas num ensino por competências. O estudo empírico baseou-se numa metodologia quantitativa e qualitativa, com recurso à análise documental, ao inquérito por entrevista e ao inquérito por questionário. Os sujeitos pesquisados foram os coordenadores de cursos, os professores e os alunos do último semestre ou ano dos cursos pesquisados, nas Instituições de Ensino Superior com mais de sete anos, que ofereciam tais cursos no Estado da Bahia — Brasil. Foram aplicados inquéritos por questionário aos docentes

e discentes, realizadas entrevistas aos coordenadores de cursos e foi também realizada uma análise documental (dispositivos legais que abordam as directrizes curriculares nacionais). Em síntese, os dados revelam que, nos cursos investigados, o ensino é ainda de natureza transmissiva, reprodutora e conteudista, com escassas mudanças relativamente ao que é preconizado nas orientações legais, pois não é ainda utilizada a abordagem curricular por competência. Por isso, a preocupação principal deste trabalho investigativo foi a de elaborar alguns referenciais para a organização de um currículo por competências, capaz de contribuir para mudanças de paradigma educacional, através da construção de novos caminhos educativos, criando e recriando condições que nos permitam desenvolver alternativas de aprendizagens, que atendam às necessidades, interesses dos sujeitos aprendentes.

Artur Manuel Sarmiento Manso (2006). *Filosofia educacional na obra de Agostinho da Silva*. Tese de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Filosofia da Educação)

Resumo

Este trabalho, intitulado *Filosofia educacional na obra de Agostinho da Silva*, é a tese de Doutoramento em Educação, área de especialização em Filosofia da Educação, de Artur Manso. É constituído por três capítulos, um índice, uma introdução, uma conclusão e um anexo.

Na introdução, justificam-se os objectivos da investigação, explicando-se a metodologia usada e a forma como é organizado o trabalho.

No primeiro capítulo, é feita a apresentação e a classificação da totalidade da obra agostiniana reunida para estudo.

No segundo capítulo, expõem-se as ideias pedagógicas de Agostinho da Silva, inventariando as suas reflexões sobre a educação escolar e extra-escolar e sobre aquelas que considerou serem figuras modelares da Humanidade. Apresentam-se, ainda, as suas reflexões sobre a educação portuguesa, evidenciando, por um lado, os modelos educativos que rejeitou e, por outro, os rumos que apontou, apresentando-se, ainda, aquelas que, em sua opinião, eram as figuras modelares da portugalidade.

No terceiro capítulo, abordam-se os fundamentos filosóficos das ideias pedagógicas. Num primeiro momento, investiga-se a sua reflexão em torno do Conhecimento, do Ser, de Deus e do Mundo, bem como a sua concepção de Homem e a sua visão sócio-económica. Num segundo momento, trata-se exclusivamente de Portugal, expondo os núcleos essenciais da especulação que o pensador nos legou sobre a origem, evolução e destino da sua Pátria. Na conclusão elencam-se, capítulo a capítulo, as principais ilações retiradas do trabalho desenvolvido de acordo com os objectivos de investigação previamente demarcados.

Quanto à bibliografia, organiza-se em três campos: I. De Agostinho da Silva; II. Sobre Agostinho da Silva; III. Complementar.

Anexam-se três documentos. O primeiro é a impressão das últimas dez páginas de um manuscrito ainda inédito de Agostinho da Silva e a fixação do texto. O segundo é a reprodução de uma *Circular*, assinada por Agostinho, que acompanhou as colecções dos *Cadernos*, no ano de 1942. Por último, dão-se a conhecer as folhas do livro de *termos de abertura e renovação de matrícula do Liceu Rodrigues de Freitas*, do Porto, que registam a progressão escolar do pensador ao longo dos anos em que o frequentou.

Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto (2006). *As Ciências Físicas e as actividades laboratoriais na Educação Pré-Escolar: diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação de Educadores de Infância*. Tese de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Metodologia do Ensino das Ciências)

Resumo

Desde os primeiros anos de vida, as crianças vão construindo ideias acerca dos fenómenos físicos que observam no mundo que as rodeia. Quando ingressam na Educação Pré-Escolar usam estas ideias para compreender muitos fenómenos físicos e para explicarem a sua ocorrência. Muitas vezes, os Educadores de Infância não estão conscientes da existência dessas ideias e conduzem as crianças à exploração do mundo como se se tratasse do primeiro contacto da criança com os fenómenos físicos em causa. Diversos

autores atribuem esta postura à insegurança científica e metodológica destes profissionais e ao seu receio em serem questionados pelas crianças relativamente a assuntos que dominam pouco. Esta insegurança pode dever-se à escassez de formação no domínio das ciências, facultadas a estes profissionais durante o Ensino Secundário e Superior. Esta falta de formação é particularmente relevante no caso da Física e da Química, dada a pequena expressão que as ciências têm nos currículos dos cursos de formação de Educadores de Infância, e pode também justificar o baixo recurso a actividades laboratoriais, especialmente do domínio das Ciências Físicas, por parte destes profissionais, bem como o facto de as actividades laboratoriais implementadas serem, geralmente, do tipo ilustrativo, com procedimento desenhado e executado pelo Educador de Infância, e não explicitamente relacionadas com os conhecimentos prévios das crianças.

Neste contexto, foi realizada uma investigação que envolveu dois estudos complementares. No primeiro, através do inquérito por questionário, procurou-se caracterizar as práticas referentes à abordagem de assuntos do âmbito das Ciências Físicas, com recurso a actividades laboratoriais, dos Educadores de Infância portugueses (N=228), do distrito de Viana do Castelo, e analisar a sua formação prévia em ciências, bem como as eventuais necessidades de formação sentidas pelos participantes no estudo. No segundo estudo, avaliou-se o impacto de um programa de formação que foi desenhado e aplicado a 16 Educadores de Infância do concelho de Viana do Castelo, na abordagem de assuntos do âmbito das Ciências Físicas, com recurso a actividades laboratoriais com crianças dos três aos seis anos de idade.

Os resultados do primeiro estudo mostraram que: a formação em ciências da maior parte dos participantes no estudo terminou no 9º ano de escolaridade; durante a formação inicial e em serviço a maioria destes profissionais não abordaram assuntos do domínio das Ciências Físicas, com recurso a actividades laboratoriais; muitos deles afirmaram evitar a abordagem com as crianças de assuntos relacionados com este domínio, embora estejam convencidos que as crianças aderem bem às actividades laboratoriais; a maioria reconheceu ter falta de formação aos níveis científico e metodológico para a abordagem de assuntos do domínio das Ciências Físicas.

O segundo estudo envolveu quatro fases: diagnóstico, formação, aplicação de conhecimentos no Jardim-de-Infância e avaliação final. As entrevistas

realizadas na fase de diagnóstico mostraram que os Educadores de Infância acreditavam nas potencialidades das actividades laboratoriais, mas apenas as usavam para abordar temas relacionadas com a água. Para além disso, as actividades usadas eram fechadas, de tipo ilustrativo, e não tinham em conta as ideias prévias das crianças. Na sequência da formação, os Educadores de Infância passaram a implementar, com as suas crianças, diferentes tipos de actividades laboratoriais, com diferentes graus de abertura, sendo a maioria destas actividades destinadas à reconstrução de conhecimento conceptual das crianças e ao desenvolvimento de conhecimento procedimental. A avaliação final, baseada em observação de práticas, análise de documentos e entrevistas, mostra que: as dificuldades científicas e metodológicas inicialmente manifestadas pelos Educadores de Infância foram diminuindo e que, para tal, contribuiu o acompanhamento da formadora na fase de aplicação; as concepções sobre actividades laboratoriais e sua utilização no ensino das ciências evoluíram, aproximando-se das concepções mais consensuais entre os especialistas neste assunto.

Os resultados desta investigação apontam para a necessidade, não só de uma reformulação dos currículos da formação inicial de Educadores de Infância, de modo a incrementar a formação científica e metodológica dos novos profissionais, mas também de um maior número de acções de formação no âmbito das Ciências Físicas, em geral, e do seu ensino com recurso a actividades laboratoriais, em particular, a fim de reforçar a formação dos educadores em serviço e de contribuir para que as crianças comecem, desde cedo, a olhar mais crítica e interessadamente para o mundo que as rodeia.

Cleomar Landim Oliveira (2006). *Deficiência mental leve: o lugar da representação espacial do corpo na aprendizagem da escrita*. Tese de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Psicologia da Educação)

Resumo

Este estudo investigou a construção da escrita em crianças deficientes mentais leves, em processo de inclusão em escolas públicas e particulares. Compuseram a amostra 61 crianças com idade entre 8 e 11 anos (29 meninas

e 32 meninos). Os instrumentos usados foram: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven para verificação da inteligência; ABC para averiguar o nível de maturidade e a motricidade fina; Bender para esclarecer a possibilidade de organicidade; Goodenough para verificação do esquema corporal e a idade mental (IM); Escala de Ozeretzki, revista por Guilmain e adaptada por Costallat, para a verificação da idade motriz (IMo); Teste de Representação do Corpo para o estudo da relação entre a funcionalidade motora e a representação espacial do corpo (TEREC); teste de Relações Espaciais; Anamnese com os pais, para verificação da história de vida da criança; Entrevista com as professoras e o levantamento nos prontuários de cada criança para a verificação das variáveis idade, atraso, retenção escolar e etiologia normal e patológica. Verificou-se que o desenvolvimento do esquema corporal encontrou valores inferiores nas crianças do grupo de controle no pós-teste do que no grupo experimental. Apesar das crianças do grupo experimental terem, ainda, uma rotina de movimento longe do esperado, apresentaram maiores índices de movimentação e aumento do nível mental, após se submeterem ao programa psicomotor de estimulação. Também a nível da escrita, puderam ser verificados ganhos significativos nos quatro parâmetros considerados (flexibilidade, direcionalidade, ligação e traçado) por parte das crianças do grupo experimental. Pode-se inferir, com base nestes resultados, que há uma falta de estimulação psicomotora nos diversos contextos de desenvolvimento destas crianças. Muitas vezes os seus pais, por superprotecção, bem como por falta de informação e medo de os exporem a perigos, acabam por não oferecer situações favoráveis ao seu desenvolvimento psicomotor. Outros elementos que podem vir a explicar os resultados encontrados referem-se à idade de início da escolaridade. Neste contexto, o problema existe pela falta de experiências motoras infantis e pela falta de convívio significativo para esse desenvolvimento, assim como pela pressão que sofrem por parte dos pais e dos professores para a aprendizagem da escrita. No estudo realizado, as dificuldades na aprendizagem da escrita mostram a necessidade de um trabalho psicopedagógico e psicomotor que aborde o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, a fim de desenvolver a representação espacial do corpo, a orientação espacial e a motricidade da criança.

Projectos de Investigação

Software Educativo Multimédia: Estrutura, Interface e Aprendizagem

Responsável: Ana Amélia Amorim Carvalho

Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

Equipa

Alexandra Paz; Ana Amélia Amorim Carvalho; Ana Maria Bastos; Luís Pereira; Rui Walter Afonso; Maria João Passos

Objectivos

- Criar um guião para proceder à descrição e análise de *software* educativo multimédia
- Analisar *software* educativo multimédia
- Analisar as reacções dos alunos e aprendizagem alcançada através de *software* educativo multimédia

Enquadramento

O *software* educativo multimédia ao conjugar uma interface agradável e interactiva, fácil de navegar, com ajudas para executar as actividades e *feedback* imediato está a proporcionar ao utilizador um ambiente de aprendizagem estimulante e proporcionador de autonomia na aprendizagem. No entanto, e apesar dos aspectos positivos que geralmente este *software* tem, constata-se que são, ainda, pouco utilizados em contexto educativo. Conscientes deste aspecto, têm sido levadas a cabo iniciativas para colmatar essa lacuna no nosso país. De entre elas, destacamos a do projecto PEDACTIONE e a nossa própria investigação — numa primeira fase patrocinada pelo Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação, Medida 2, do Instituto de Inovação Educacional.

Cronologicamente situado entre o projecto europeu PEDACTIONE e o Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação

e Formação (SACAUSEF), do Ministério da Educação, este projecto partilha o pressuposto sobre a necessidade de dar formação a professores e educadores.

Especificamente, este projecto centra-se em questões que se prendem com a facilidade de navegação e orientação no *software*, a consistência da interface, a articulação dos formatos utilizados, a pertinência da ajuda e o seu contributo para o sujeito explorar autonomamente o *software* ou realizar as actividades propostas, reacções dos sujeitos ao *feedback* e à ajuda e aprendizagem alcançada. Neste âmbito, foi desenvolvido um guião que pudesse auxiliar na descrição e análise do *software* educativo multimédia e procedeu-se à análise de vários *softwares* educativos multimédia, alguns dos quais explorados por alunos para se verificar das suas reacções de orientação, satisfação e aprendizagem.

Tarefas realizadas

1. Concepção de um guião de análise de *software* educativo multimédia
2. Análise de *software* educativo multimédia
 - a) Análise da integração dos formatos;
 - b) Adequação dos conteúdos de ciências naturais à faixa etária.
3. Observação e análise das reacções dos alunos ao *software* educativo multimédia
 - a) Aprendizagem alcançada no aperfeiçoamento da leitura e da escrita;
 - b) As actividades preferidas de crianças dos 3 aos 5 anos.

Textos produzidos

No âmbito do Mestrado em Educação da Universidade do Minho foram produzidas várias dissertações:

AFONSO, Rui Walter (2004). *A integração de múltiplos formatos no software educativo multimédia* (área de especialização de Tecnologia Educativa);

BASTOS, Ana Maria (2003). *Utilização de Software Educativo Multimédia na Superação de Dificuldades de Leitura e Escrita de Palavras no 1º ciclo do Ensino Básico* (área de especialização de Tecnologia Educativa);

PAZ, Alexandra (2004). *Software Educativo Multimédia no Jardim de Infância – actividades preferidas pelas crianças dos 3 aos 5 anos* (área de especialização de Tecnologia Educativa);

PASSOS, Maria João (2006). *Análise de Software Educativo Multimédia de Ciências da Natureza: um estudo sobre a Morfologia dos Sistemas Humanos* (área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências).

Foram ainda apresentadas comunicações em congressos, publicados diversos artigos em revistas e apresentados relatórios de investigação:

AFONSO, Rui W. & CARVALHO, A. Amélia (2005). Melhorar a Qualidade do Software Educativo Multimédia: contributos de um estudo. In B. Silva & L. Almeida (Coords.), *Actas do VIII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIED, pp. 2473-2488.

AFONSO, Rui W. & CARVALHO, A. Amélia (2005). Estudo sobre a apresentação multiformato da informação no software educativo multimédia. In P. Dias & C. Varela de Freitas (Eds.), *Desafios'2005/ Challenges'2005*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI, Universidade do Minho, pp. 683-703.

BASTOS, Ana M. & CARVALHO, A. Amélia Amorim (2002). A Utilização de Software Educativo Multimédia na Superação de Dificuldades de Leitura e Escrita de Palavras, no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *V Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo e Produção de Identidades*. Braga: CIED, pp. 1464-1475.

CARVALHO, A. Amélia (2005). Como olhar criticamente o software educativo multimédia. *Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação; Utilização e Avaliação de Software Educativo*, Número 1, Ministério da Educação, pp. 69-82, pp. 85-86.

CARVALHO, A. Amélia; BASTOS, Ana M. & PAZ, Alexandra, Orgs. (2004). *Os multimédia na aprendizagem: da análise do software educativo às reacções dos utilizadores*. Relatório científico. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

PEREIRA, Luís & CARVALHO, A. Amélia (2005). Videjogos: potencialidades comunicativas e de desenvolvimento da consciência crítica. In A. Fidalgo, F. Ramos, J. P. Oliveira & G. Mealha (Orgs.), *Livro de Actas do 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM) – Repensar os Média: Novos Contextos de Comunicação e da Informação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 478-487.

PEREIRA, Luís & CARVALHO, A. Amélia (2006). Exploração do jogo Roma: guerra total em contexto educativo. In V. S. Pereira & A. L. Curado (Orgs.), *A Antiguidade Clássica e nós. Herança e identidade cultural*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, pp. 559-566.

Balanço

No âmbito do projecto foram analisados mais de 60 *softwares* educativos multimédia destinados desde crianças de três anos até jovens adultos, para o que o guião de análise desenvolvido se revelou útil. O trabalho permitiu constatar que muito do *software* é lacunar no que respeita a informação básica a surgir na caixa, como ano de edição e objectivos. Verificou-se que, geralmente, surge indicado a área temática, os destinatários, a editora e os requisitos do sistema.

Os utilizadores, particularmente as crianças gostam de ter ajuda acessível, activando-a sempre que necessário. Apreciam muito o *feedback* e gostam particularmente de actividades que sejam pontuadas. De uma forma geral, os utilizadores navegavam sem problemas.

O convite para a participação no seminário *Avaliação de Software Educativo Multimédia*, organizado pelo Ministério de Educação, na Torre do Tombo, em Lisboa, no dia 21 de Dezembro de 2004 constituiu, sem dúvida, indicador da relevância deste tipo de trabalhos.

POAW — Produção de Objectos de Aprendizagem para a Web
(Projecto co-financiado pelo POS_C Programa Operacional Sociedade do Conhecimento, N° de Origem: 727 / 4.2 / C / REG.)

Responsável: Lia Raquel Moreira Oliveira

Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

Equipa

Ana Amélia Amorim Carvalho; Leonel Santos; Luis Amaral

Objectivos

O projecto POAW baseia-se numa utilização avançada das TIC e tem como principal objectivo criar uma série de conteúdos educativos, em formato *learning object* (objecto de aprendizagem — OA), a disponibilizar na Internet, em repositório de acesso livre, semelhante ao RepositoriUM, da responsabilidade dos Serviços de Documentação da Universidade do Minho.

Mais especificamente, são objectivos do projecto POAW (Novembro 2006 – Dezembro 2007): a) criar conteúdos educativos para servir públicos de vários níveis de ensino (do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Superior, alunos e professores) e acessíveis ao cidadão para uso autodidacta; b) criar conteúdos educativos acessíveis pelos cidadãos com necessidades especiais; c) criar serviços de informação adequados à utilização dos conteúdos produzidos; d) fomentar a democratização do acesso ao conhecimento pela oferta destes conteúdos em regime livre (na Internet); e) valorizar os recursos humanos da UM, particularmente os seus docentes; f) fomentar as interacções institucionais internas à UM pela colaboração com as várias escolas e pela utilização da plataforma de *e-Learning*; g) permitir a aproximação e a construção de cooperação com as nações de expressão em Língua Portuguesa; g) estabelecer parcerias com instituições de ensino e/ou empresas interessadas na produção deste tipo de conteúdos; i) implementar as bases de uma estrutura sólida de produção de conteúdos educativos em formato objecto de aprendizagem que promova a universidade e o país

permitindo que seja desenvolvida investigação científica avançada, capaz de captar o interesse de estudantes e investigadores da União Europeia e de países terceiros.

Enquadramento e tarefas já realizadas:

Os conteúdos a produzir abordarão temáticas diversificadas que, independentemente do destinatário, passarão a estar acessíveis a todos os cidadãos tanto para um uso autodidacta como para um uso enquadrado em acções de formação ou para um uso no sistema de ensino formal.

Os conteúdos que se pretende criar com o projecto POAW enquadram conhecimentos estabilizados que terão, portanto, um ciclo de vida relativamente longo, não implicando actualizações frequentes. Acresce que, pelo facto de serem desenvolvidos em formato de objecto de aprendizagem, os metadados a inserir incluem, entre múltiplos elementos pertinentes, a data de criação. A título indicativo, estão a ser desenvolvidos conteúdos relativos a: cidadania global, cidadania europeia, cidadania local, cooperação com os NÉLP, pedagogia e didáctica, competências para a aprendizagem na Sociedade do Conhecimento, investigação em Ciências da Educação e Psicologia; videografia e tabagismo. Para este fim, está envolvido no projecto um vasto conjunto de colaboradores de vários domínios científicos correspondentes a vários Departamentos e Escolas da Universidade do Minho.

Entre as diferentes acções do projecto (que pressupõem uma metodologia de *design* — análise e avaliação da situação; concepção e desenvolvimento; implementação e avaliação), destacam-se as seguintes: 1) conceber e produzir conteúdos *de raiz*, criando séries coerentes de objectos de aprendizagem, agrupados em temas, numa estrutura modular; 2) adaptar e desenvolver conteúdos, digitalizando conteúdos educativos já existentes e traduzindo alguns objectos de aprendizagem para língua portuguesa, mediante estabelecimento de parcerias com alguns organismos internacionais identificados; 3) colaborar no desenvolvimento e implementação do Repositório de *e-conteúdos* do projecto "Concepção de conteúdos para *e-learning*", da responsabilidade da TecMinho/Universidade do Minho.

As tarefas específicas inerentes a estas acções estão a ser cumpridas de acordo com o calendário previsto, tendo os cinco primeiros meses do projecto sido dedicados à recolha do conhecimento de base junto dos especialistas; à selecção e adaptação da ferramenta a utilizar para a normalização dos objectos; à colaboração com a TecMinho; à selecção e contratação dos colaboradores no desenvolvimento dos conteúdos; ao estabelecimento dos contactos necessários à constituição das parcerias; assim como à gestão global do projecto e sua divulgação. Neste âmbito, foram já apresentados em congressos dois textos.

Textos produzidos

- OLIVEIRA, Lia Raquel; CARVALHO, Ana Amélia; SANTOS, Leonel & AMARAL, Luis (2007). Produção de conteúdos educativos para banda larga; apresentação do Projecto POAW. *Challenges 2007*. Braga: Universidade do Minho;
- OLIVEIRA, Lia Raquel; CARVALHO, Ana Amélia; SANTOS, Leonel; AMARAL, Luis (2007). Production of Broadband Educational Content: presentation of the PLOW Project. *ELearn 2007*. Québec: AACE.

noticias



Reuniões Científicas

Encontro sobre WebQuest

O *Encontro sobre WebQuest* decorreu na Universidade do Minho, no dia 20 de Outubro de 2006, no âmbito das iniciativas do Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação e Psicologia, tendo sido o primeiro a ser realizado, sobre este assunto, em Portugal.

Na conferência inicial, intitulada *WebQuest: Past, Present and Future*, proferida pelo mentor da *WebQuest*, o Professor Bernie Dodge, da San Diego State University, Estados Unidos, referiu o sucesso e interesse que a *WebQuest* tem despoletado em todo o mundo, algo inimaginável quando concebeu o conceito. Alertou, no entanto, para o facto de, embora numa pesquisa na *Web* se poderem encontrar muitas *WebQuests*, elas estarem longe da ideia inicial, limitando-se a maioria a solicitar tarefas que apelam à reprodução dos conteúdos indicados nos sites apontados na *WebQuest*.

O conferencista destacou ainda a importância de a *WebQuest* poder promover o pensamento crítico e de ordem superior, mas também as dificuldades que alguns professores têm na construção de uma *WebQuest* para disponibilizar *online*. Nesse sentido mesmo, criou um modelo que designou *QuestGarden*.

No Encontro, foram apresentados estudos desenvolvidos no âmbito de dissertações de mestrado em diferentes universidades, com exemplos das diferentes áreas disciplinares, constituindo as actas uma referência para quem trabalhe neste domínio. Para além deste tipo de comunicações, houve também um outro espaço que pretendeu promover a divulgação de experiências no terreno realizadas no âmbito da *WebQuest*.

O Encontro integrou ainda uma componente prática sobre a temática, disponibilizando cinco workshops: "Como seleccionar e utilizar uma *WebQuest* na aula?", "Produzir uma *WebQuest* num *Blog*", "Produzir uma *WebQuest* no *Wiki*", "Produzir uma *WebQuest* em *FrontPage*" e "Produzir uma *WebQuest* em *Dreamweaver*".

Na conferência final, proferida por Fernando Costa, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, e por Ana Amélia Amorim Carvalho, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, intitulada "*WebQuests: Oportunidades para Professores e Alunos*", os conferencistas evidenciaram a importância da

WebQuest para os professores, nomeadamente para o desenvolvimento de competências de concepção de materiais, de facilitação da comunicação interpessoal, de competências relacionadas com a organização, promoção e gestão do trabalho colaborativo, bem como as relacionadas com a avaliação e divulgação das aprendizagens. Apetaram, por fim, aos professores para, em equipa, produzirem *WebQuests* disciplinares e interdisciplinares, sobre temáticas que conhecem, desafiando os seus alunos para aprendizagens de ordem superior e pensamento crítico. Relativamente aos alunos, salientaram o facto de estes aprenderem a aprender, a pesquisar informação, a comunicar com outras pessoas, a colaborar e a participar socialmente.

Na sessão de encerramento, o Professor Doutor João Correia de Freitas, do grupo de Missão *Computadores, Redes e Internet na Escola*, do Ministério da Educação, salientou a importância da integração das *WebQuests* nas escolas instigando os professores a usá-las.

Ana Amélia Amorim Carvalho

Responsável pelo Encontro — Universidade do Minho

1º Encontro sobre ePortefólio/Aprendizagem Formal e Informal

O *ePortefólio*, no actual contexto europeu, surge como um instrumento de facilitação da mobilidade, da transparência e do reconhecimento das aprendizagens formais e informais realizadas ao longo da vida. Em Portugal, apesar de existir uma significativa tradição de uso de portefólios em educação, o portefólio electrónico não tem sido objecto nem de discussão pública nem de discussão académica. Várias questões se colocam então: O que é um *ePortefólio*? Porquê construir *ePortefólios*? Que tipos de *ePortefólios* existem? Em que contextos se justifica a sua utilização? Que vantagens reais advêm para os cidadãos?

No que respeita a medidas do governo português, não existe, publicamente, qualquer iniciativa especificamente orientada para o uso de *ePortefólios*, apesar dos esforços visíveis de modernização que têm vindo a ser feitos no quadro da implementação da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico Nacional. Neste contexto de relativo "silêncio" e tendo em conta a importância política e pragmática do tema, pareceu-nos importante suscitar essa discussão.

Assim, teve lugar na Universidade do Minho, nos dias 13 e 14 de Julho de 2006, numa organização conjunta das Universidades do Minho e de Aveiro, do Centro de Competência Nónio (Minho), do Centro de Formação de Professores (CFEC Valongo), da Escola Secundária Alcaides de Faria, da Associação Profissional Quadros Santomenses em Portugal e da Revista *Til-Fragmentos de Educação*, o 1º Encontro sobre esta temática, cujos objectivos foram os seguintes: divulgar a iniciativa europeia "Objective 2010: e-Portefólio for All" (EiFEL); problematizar os conceitos associados ao uso de portefólios (em educação); reunir os investigadores que trabalham na área do *ePortefólio*, em Portugal, a fim de esboçar o estado da arte no país; divulgar boas práticas (ensino superior, básico, secundário, profissional, Centros RVC-Reconhecimento e Validação de Competências); perspectivar o desenvolvimento e o futuro do *ePortefólio*. Os eixos temáticos do Encontro corresponderam a estes objectivos e às comunicações apresentadas: deram conta de estudos formais, de descrição de práticas no terreno e de discussões conceptuais.

Dado ter-se tratado da primeira reunião sobre o tema, para além da apresentação do *ePortefólio for All*, foi abordado o *ePortefólio* enquanto objecto de investigação e foi estabelecida a necessária relação entre o *ePortefólio* e os *Campi Virtuais*. Por outro lado, o dada a tradição de uso de

portefólios (não electrónicos) em educação, houve espaço para a discussão dos princípios pedagógicos subjacentes ao seu uso, assim como o portefólio de avaliação das aprendizagens, a modalidade mais utilizada. Abordou-se, também, o *ePortefólio* na formação profissional e no reconhecimento e validação de competências, tendo ficado claro que ainda não é usada nenhuma plataforma específica nestas áreas.

As comunicações apresentadas foram de origem muito diversa, cobrindo a quase totalidade dos eixos do Encontro. Na sua maior parte relataram estudos mais ou menos formais, enquadrados em actividades académicas, sobretudo relativas a experiências no ensino superior e no ensino básico. Vale dizer que foi possível verificar que o uso, quer de portefólios quer de *ePortefólios*, parece estar centrado na área da formação inicial e contínua de professores, embora também tenham sido reportadas práticas em áreas como a saúde, a empregabilidade e as artes.

Com algumas excepções, os textos apresentados retratam as dificuldades existentes quer em termos da própria conceptualização do portefólio quer em termos do uso/conhecimento de ferramentas apropriadas para a sua implementação. Para além da plataforma ELGG, não é usada nenhuma outra plataforma específica de *ePortefólio*, em Portugal. Nos casos em que foi possível considerar a prática de *ePortefólio*, são referidas outras ferramentas que o possibilitam, mas que não foram concebidas para o efeito. Em contrapartida, foram apresentados 3 comunicações de carácter técnico. Uma delas sobre uma plataforma criada na Universidade do Minho ("DeGóis") que, tendo sido inicialmente desenvolvida como plataforma dinâmica de disponibilização de currículos científicos, revela fortes características de potencial modelo, sobretudo do ponto de vista técnico.

Parecendo existir em Portugal alguma movimentação em torno do portefólio digital, este 1º Encontro veio trazer-lhe visibilidade, em nosso entender extremamente necessária, dado tratar-se de uma opção estratégica para a Europa a generalização do uso destes portefólios.

Lia Raquel Oliveira & Maria Palmira Alves

Universidade do Minho

Publicações Recebidas

Revistas

Análise Psicológica, n.ºs 4/06 e 95/06
Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Apogeo – Revista da Associação de Professores de Geografia, n.º 30/06
Lisboa: Associação de Professores de Geografia

Aprender, n.º 30/05
Portalegre: Escola Superior de Educação

Avaliação Educacional, n.º 35/06
Brasil: Fundação Carlos Chagas

Cadernos de Pesquisa, n.ºs 128/06 e 129/06
Brasil: Fundação Carlos Chagas

Comunicações, n.ºs 01/05 e 02/06
Brasil: Universidade Metodista de Piracicaba

Educare/Educere, n.º 19/06
Castelo Branco: Escola Superior de Educação

Educação & Pesquisa, n.º 03/06
Brasil: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Educação & Sociedade, n.º 95/06
Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade – Campinas

Educação & Contemporaneidade – Revista da FAEEBA, n.ºs 24/05 e 25/06
Brasil: Universidade do Estado da Bahia

Espaço S, n.º 01/06
Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas

Historia Agraria, n.º 39/06
Espanha: Universidad de Murcia y Universitat Autònoma de Barcelona

Humanística e Teologia, n.º 2/06
Porto: Faculdade de Teologia

Impulso, n.º 43/06
Brasil: Universidade Metodista de Piracicaba

Inter Ação, n.ºs 1/06 e 2/06

Brasil: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

Letras de Hoje, n.º 143/06

Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Papers – Revista de Sociologia, n.ºs 81/06 e 82/06

Espanha: Department de Sociologia – Universitat Autònoma de Barcelona

Pro-Posições, n.º 03/06

Brasil: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas

Psychologica, n.º Especial e n.º 42/06

Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Referência, II Série – n.º 2/06

Coimbra: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Domínio de Enfermagem

Revista Brasileira de Educação, n.º 03/06

Brasil: Universidade Estadual Paulista

Revista Crítica de Ciências Sociais, n.º 76/06

Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Revista de Educação, n.º 01/06

Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Revista de Educación, n.ºs 339/06 e 340/06

Espanha: Instituto de Evaluación

Revista Educação em Debate, n.º 47/04

Brasil: Universidade Federal do Ceará

Revista de Educação do COGEIME, n.ºs 28/06 e 29/06

Brasil: Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n.º 55/06

Espanha: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

Revista Portuguesa de Pedagogia, n.ºs 1/06 e 2/06

Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Revista de Sociologia e Política, n.ºs 25/05 e 26/06

Brasil: Universidade Federal do Paraná

Sarmiento, n.º 10/06

Espanha: Universidade de Santiago de Compostela

Sociologia, n.º 15/05

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Sociologia – Problemas e Práticas, n.ºs 50/06 e 51/06

Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

Temps d'Educació, n.º 30/06

Espanha: Universitat de Barcelona

As propostas de colaboração (artigos e resenhas) devem ser enviadas em papel (66x26,5 cm) e em 300g de papel magnético (programa Word ou QuarkXPress) para: Revista Portuguesa de Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Guadalupe, 4710-057 Braga, Portugal.
Os textos devem ser originais, não publicados nem propostos para publicação noutros jornais.

Avaliação dos artigos

Todos os artigos submetidos para publicação serão objecto de avaliação por especialistas externos.

Dimensões

Os textos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 20 páginas A4, compostas em corpo 12, sendo os parágrafos devendo todas as páginas ser numeradas.

Capa

Na primeira página do trabalho devem constar as seguintes informações: título do artigo, título abreviado (não excedendo os 35 caracteres), nome(s) do autor(es), instituição do autor(es), endereço, e-mail(es) do(s) autor(es) e indicação do autor que é o responsável pela correspondência.

Resumos e palavras-chave

Em folhas separadas deve ser enviado um resumo em português, seguido de no máximo quatro palavras-chave e título, resumos e palavras-chave em inglês (title/abstract/key-words) e em francês (titre/resumé/mots-clés) ou em espanhol (título/resumen/palabras clave).

Quadros e figuras

Devem ser apresentadas em folhas separadas, numeradas, sequencialmente (numeração arábica) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto, por exemplo: "Inserção Quadro 1 aproximadamente aqui".

Notas

As notas de rodapé são numeradas sequencialmente, sendo as notas no final do texto.

Agradecimentos

Devem ser tão breves quanto possível e devem aparecer como primeira nota.

Bibliografia

Devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do(s) autor(es), seguido(s) do ano da publicação entre parêntesis e página(s) se for caso disso. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor do mesmo ano for citado, as letras a, b, c, etc. devem seguir-se ao ano. No caso de dois ou mais autores, devem seguir-se os nomes na primeira citação e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de et al. A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente de acordo com os critérios usados nos seguintes exemplos:

ALMEIDA, João F. de; GABUGHA, Luis; COSTA, António, de; MACHADO, Fernando; NICOLAU, Isabel & REIS, Elizabeth (1992). *Exclusão Social, Fatores e Níveis de Pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

ALVESSON, Mats & WILLMOY, Hugh (1992). On the idea of emancipatory management and organization studies. *Academy of Management Review*, vol. 17, n.º 3, pp. 492-46.

BALL, Stephen G. (1990). *Management in a post-technological society*. J. Ball (Ed.), *Fourth and Education*. London: Routledge, pp. 154-166.

GOMES, Joaquim E. (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.

GRACIO, Rui (1991). Relação sobre a educação escolar dezasseis anos depois. *Verbo*, n.º 38, pp. 57-65.

TEODORO, António (1995). *Políticas educativas e mudanças no campo educativo: comentários a propósito de um debate interdisciplinar*. Comunicação apresentada no III Congresso da SPOE, Lisboa, 3 a 6 de Dezembro.

Provas

Os autores recebem as provas (incluindo quadros e figuras) para correção e devolução devendo fazê-lo até 15 dias após a sua receção.

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.

Índice

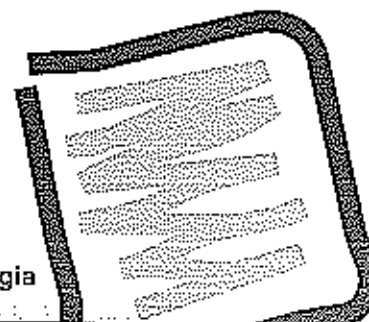
- 3 Editorial
Maria de Lourdes Dionísio e Fátima Antunes
- 7 El lugar de las diversidades y de las ciudadanía en la Sociología de la Educación
Carlos Alberto Torres
- 47 Governar a educação, diversidade nacional e as cidadanias globalizadas na Grã-Bretanha
Clementina Marques Cardoso
- 77 Estado-nação, educação e cidadanias em transição
Aimerindo Janela Afonso & Emílio Lucio-Villegas Ramos
- 99 Da migração dos pais à escolarização dos filhos. O caso dos portugueses em França
María Engrácia Leandro & Victor Terças Rodrigues
- 129 Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação
Virgínio Sá & Fátima Antunes
- 163 Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva
Marildes Marinho
- 191 A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente
Fátima Pereira, Ana Maria Carolino & Amélia Lopes
- 221 Tendências actuais na formação em Administração Educacional
Guilherme Rego da Silva
- 247 Leituras
- 253 Teses e projectos de investigação
- 269 Notícias

revista portuguesa de educação



numero 1
2007
volume 20 número 1
2007

educação
revista portuguesa de



Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho