



A escola: das "promessas" às "incertezas"

School: from "promises" to "uncertainties"

Rui Canário
rui.f.canario@netcabo.pt

Resumo: O período posterior à Segunda Guerra Mundial (os "Trinta Gloriosos", 1945-1975) é caracterizado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura ("corrida à escola"). O fenómeno da "explosão escolar" assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num "tempo de promessas". No início dos anos setenta, se, por um lado, o primeiro choque petrolífero marca o fim de um ciclo caracterizado pelas "ilusões do progresso" e pela tentativa de construção das "sociedades de abundância", o diagnóstico da "crise mundial da educação", por outro lado, vem a coincidir com a verificação da falência das promessas da escola. A investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um "tempo de promessas" para um "tempo de incertezas".

Palavras-chave: escola e mudança, escola e trabalho, sentido do trabalho escolar.

Abstract: The period after World War II ("Thirty Glorious Years", 1945-1975) is characterized by an exponential growth in school supply as a joint effect of a simultaneous increase in supply (public policy) and in demand. The "school boom" phenomenon indicates a process of democratisation of the access to school, which marks a shift from an elitist school to a mass school and the beginning of a "time of certainties". In the early seventies, if it is true that the first fuel crisis sets the end of a cycle characterized by the "illusion of progress" and attempts to build "societies of abundance", it is also true that the diagnosis of a "world crisis in education" evidences the failure of the school promises. Sociological research has proved that there is no linear relationship between educational opportunities and social opportunities, on the one hand, and between the democratisation of education and ascending social mobility, on the other hand. The joint effect of the expansion of school systems and of changes in the labour world tends to deepen the discrepancy between an increase in the school production of diplomas and a decrease in the jobs they certify for. This is the evolution that explains the depreciation of school diplomas and at the same time enables us to speak of a shift from a "time of promises" to a "time of uncertainties".

Keywords: school and change, school and labour, meaning of school work.

Em oposição a visões naturalizadas que encaram a escola actual como uma espécie de realidade intemporal, a construção da escola como “objecto sociológico” supõe que a sua emergência seja historicamente situada. O nascimento histórico dos modernos sistemas escolares ocorre no processo de transição das sociedades de Antigo Regime para as modernas sociedades industriais, fundadas no capitalismo liberal e num sistema de Estados-Nação, representando a escola não apenas uma “invenção histórica”, mas uma invenção recente que corresponde a “uma revolução nos modos de socialização”, ou seja, a uma forma diferente de “fabricar o ser social” (Queiroz, 1995, p. 6). A construção histórica da escola moderna supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro lado, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras actividades sociais, submetida a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar.

O nascimento histórico, a consolidação e o desenvolvimento dos modernos sistemas escolares situam-se num contexto que é indissociável da dupla revolução (liberal e industrial) que marcou o final do século XVIII. Durante um largo período que, cronologicamente, podemos situar entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra, a escola viveu o que, hoje, podemos retrospectivamente considerar uma “idade de ouro”, que coincide com o apogeu do capitalismo liberal e que permanece no imaginário colectivo como um referente a confrontar com os “males” da escola actual. É essa “idade de ouro” que designamos por “tempo de certezas”, na medida em que correspondeu, por um lado, a um período de harmonia entre a escola e o seu contexto externo e, por outro

lado, a um período de harmonia e coerência internas entre as suas diferentes dimensões.

A escola num tempo de “promessas”

O período posterior à Segunda Guerra Mundial (os “Trinta Gloriosos”, 1945-1975) é marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”). O fenómeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de promessas”. Com efeito, à expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associado um pano de fundo marcado pela euforia e o optimismo em relação à escola, com base na associação entre “mais escola” e três promessas: uma promessa de *desenvolvimento*, uma promessa de *mobilidade social* e uma promessa de *igualdade*. Tendo como fundamento e referente a teoria do capital humano, as despesas com a educação escolar configuravam-se como um investimento de retorno decisivo, quer do ponto de vista colectivo, quer do individual. Em termos dos actores, a participação no “jogo escolar” era percebida como a participação num jogo de soma positiva, ou seja, um jogo do qual todos os participantes têm a possibilidade de retirar ganhos.

A economia mundial, no período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial e o primeiro choque petrolífero (início dos anos setenta), cresceu de forma exponencial, traduzindo-se numa era de prosperidade, sem paralelo na história da humanidade. Alguns indicadores, enunciados pelo historiador Eric Hobsbawm (1996), permitem ilustrar a

dimensão do fenómeno: entre o início dos anos 1950 e o início dos anos 1970, o comércio mundial de produtos manufacturados multiplicou-se por dez; as indústrias de pesca triplicaram o volume das suas capturas, e a produção de cereais mais que duplicou, na América do Norte, Europa e Leste Asiático. Este aumento espectacular da capacidade de produzir bens está associado, por um lado, a novidades científicas e tecnológicas, por outro lado, a modalidades de organização da produção que permitiram substanciais acréscimos de produtividade e, por outro ainda, a um processo de crescimento económico baseado no acesso, aparentemente sem limites, a fontes de energia barata.

A este período de crescimento económico esteve subjacente, no caso dos países mais ricos do Ocidente e do Hemisfério Norte, um modelo de regulação económica e social que ficaria conhecido pela designação de regulação fordista e que pode ser sintetizado nos traços seguintes (Mercurio, 2001): produção em massa, com base em economias de escala de bens standardizados que alimentam um consumo de massa, sustentados por um regime salarial em que o crescimento dos salários acompanha o crescimento dos ganhos de produtividade e num quadro de vínculos laborais estáveis e de, praticamente, pleno emprego. A conflitualidade social é amortecida pelo papel regulador do Estado Providência, que assegura mecanismos de redistribuição da riqueza produzida sob a forma de um acesso generalizado a bens e serviços sociais (saúde, educação, lazeres, segurança social), sendo este compromisso social construído em torno de uma articulação entre o capitalismo industrial e a democracia política, só abalado a partir dos anos setenta. Este período de crescimento económico representa o auge de uma visão optimista do futu-

ro, fundada numa ideia de progresso que se traduz numa ideologia desenvolvimentista. Deixa de haver a perspectiva da alternância entre bons e maus momentos ou a necessidade de conquistar uma posição social e defendê-la. O horizonte normal de cada cidadão é o de esperar uma melhoria regular e constante das suas condições de vida. Como escreveu Raymond Aron (1969, p. 226), aquilo que passa a ser considerado como o "curso normal das coisas" é que "a produção e os rendimentos aumentem de ano para ano e que cada geração disponha de um volume de bens mais considerável do que a geração precedente".

A "explosão escolar" que marcou este período, em especial nos anos 60, corresponde ao reconhecimento do crescimento dos sistemas educativos como factor económico de primeira importância. Estabelecendo-se uma associação entre o progresso económico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações, as despesas com a educação passam a ser encaradas, na óptica da teoria do capital humano, como um investimento, e esse investimento como uma condição do desenvolvimento, necessariamente impulsionada pelo Estado. É nesta perspectiva que o Estado Educador, que dominou a escola do tempo das certezas, adquire as características de um Estado Desenvolvimentista que gere um sistema educativo percebido como uma grande empresa. A construção de uma escola de massas é realizada, neste período, à imagem dos mesmos princípios reguladores presentes na produção económica: a produção em massa, com a tentativa de realizar economias de escala e ganhos de produtividade através do incentivo à inovação tecnológica. Em síntese, organizam-se sistemas educativos "com as características típicas da produção em grande escala, ou seja, de um modelo industrial", o

que está, aliás, na origem da expressão usada na época de "indústria do ensino" (Delamotte, 1998, p. 118).

No início dos anos setenta, se, por um lado, o primeiro choque petrolífero marca o fim de um ciclo marcado pelas "ilusões do progresso" e pela tentativa de construção das "sociedades de abundância", o diagnóstico da "crise mundial da educação", por outro lado, vem a coincidir com a verificação da falência das promessas da escola.

A investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. A sociologia da "reprodução" pôs em evidência o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais, desempenhado pelo sistema escolar. Na medida em que se democratiza, a escola compromete-se com a produção de desigualdades sociais e deixa de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto. Como escreveu François Dubet (1998), "a escola perdeu a sua inocência".

O fim da energia barata, primeiro choque petrolífero, marca o confronto com os "limites do crescimento". Porém, a ideologia desenvolvimentista não está apenas confrontada com o carácter finito dos recursos naturais (nomeadamente energéticos), o que cria um problema de *in-puts*, ela está também confrontada com os efeitos devastadores deste modelo de desenvolvimento sobre recursos naturais indispensáveis à vida, como o ar e a água, o que cria ou faz com que se consciencialize um problema de *out-puts*. No que se refere à atmosfera, veja-se, a título ilustrativo, os números avançados por Hobsbawm (1996, p. 260-261): as emissões de dióxido de carbono quase triplicaram, entre 1950 e 1973, enquanto que, no

mesmo período, subiu em flecha a produção de clorofluorocarbonos, produtos químicos que afectam a camada de ozono. Estes efeitos negativos sobre o ambiente são comuns aos processos de crescimento económico e da produção industrial, afectando com dimensão equivalente, quer o "campo ocidental", quer o "campo socialista".

No que concerne à escola, como o futuro imediato viria a confirmar, a expansão rápida da escolarização de massas, alargada aos públicos adultos, não se traduziu numa generalização do "bem-estar" à escala mundial, nem na ultrapassagem do fosso que separava os países "desenvolvidos" dos que se encontravam "em vias de desenvolvimento" ou em situação de "subdesenvolvimento". Crescem as críticas ao modelo de desenvolvimento, à medida que emergem as "desilusões do progresso", em que se denuncia o desperdício e a alienação das sociedades de consumo (Baudrillard, 1970) e em que se toma consciência da miragem representada pelo mito das "sociedades de abundância" (Galbraith, 1963). Da euforia começa a deslizar-se para uma decepção que culminaria no reconhecimento actual de que vivemos em sociedades "doentes do progresso" (Ferro, 1999).

Se a promessa e o modelo de desenvolvimento, associados à expansão da oferta escolar e educativa, cedo começaram a frustrar as expectativas que alimentaram uma euforia, porventura desajustada, também as promessas relacionadas com um acréscimo significativo das taxas de mobilidade social ascendente e com uma redução das desigualdades sociais foram postas em causa, na fase final deste período. Com efeito, desde cedo, nos anos 1960, estudos extensivos permitiram colocar em evidência processos de produção de desigualdades escolares, articuladas com a produção de desigualdades

sociais expressas sob a forma de “macro regularidades persistentes” (Duru-Bellat, 2000), as quais decorrem da soma do diferencial de valor escolar acumulado (desigualdade de resultados) aos efeitos das escolhas feitas ao longo do percurso escolar (estratégias dos actores). A persistência desta desigualdade social perante a escola ganhou um lugar central no debate sociológico e político da época, na medida em que, como refere Boudon (2001), esta desigualdade era percebida não só como persistente e importante, mas, sobretudo, como ilegítima.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que abre as portas e democratiza o acesso, tornando-se, portanto, menos elitista, a escola, por efeito conjugado das expectativas criadas e da crítica demolidora a que é submetida, é percebida como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970) que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução social das desigualdades. Ao contrário do que acontecia no “tempo das certezas” e na medida em que comparticipa na produção de desigualdades, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça, o que não sucedia quando estas se situavam a montante da escola. Como afirmam Dubet e Martucelli (1998, p. 152), “[a] massificação escolar mudou a natureza da escola”.

A escola num tempo de “incertezas”

O desencanto com a escola ampliou-se durante o último quartel do século XX, em resultado das mudanças que afectaram os sectores *económico, político e social*. Este conjunto de mudanças profundas afectou a juventude de forma muito particular, nomeadamente, no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mer-

cado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza. Esta situação, se, por um lado, é objectiva, é, por outro lado, vivida subjectivamente com sofrimento, uma vez que a incerteza é o mais difícil de todos os estados psicológicos porque corresponde àquele em que “não é possível fazer planos para o futuro e em que é necessário agir com base numa confiança cega na sorte ou na entrega ao curso dos acontecimentos” (Heilbroner, 1986, p. 162).

Do ponto de vista económico, acelerou-se o processo de integração supranacional como fenómeno de âmbito mundial no qual se integra a construção da União Europeia. O reforço e autonomia do capital financeiro são concomitantes com a deslocação dos centros de poder para os grandes grupos económicos internacionais e para órgãos de regulação supranacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE, etc.), o que implica um declínio, em princípio irreversível, dos “velhos” Estados Nacionais, que permanecem, contudo, como um dos referentes principais da identidade e da missão histórica da escola, enquanto instituição. Segundo números avançados por Sousa Santos (2001, p. 36), a integração económica supranacional, marcada por um crescente domínio da lógica financeira na esfera da economia, também se traduz num processo de concentração do poder económico num reduzido número de grandes empresas de âmbito multinacional: das 100 maiores economias do mundo, cerca de metade são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial está sob o controlo de 500 empresas; e metade do investimento estrangeiro é iniciativa de apenas 1% das empresas multinacionais.

Este vasto processo de transformação, vulgarmente designado por “globalização” ou “mundialização”,

pode ser sintetizado (Mercure, 2001) com o enunciado de algumas mudanças-chave e respectivas consequências que, no essencial, dizem respeito a uma progressiva liberalização dos mercados, traduzida na liberalização das divisas e dos movimentos de capitais, independentemente das fronteiras nacionais. Esta mutação, que correspondeu a uma escolha política consentida e conduzida pelas autoridades políticas nacionais, produziu, como consequência, uma submissão das políticas estatais à racionalidade de uma economia capitalista mundializada, com repercussões directas na compressão das despesas públicas, na privatização de serviços colectivos, na redução das protecções sociais e na desregulação do mercado de trabalho.

O progressivo apagamento do papel do Estado Nacional, face à emergência de modos de governo que transcendem as fronteiras nacionais, é hoje um fenómeno observável a olho nu, em cuja verificação as análises da economia, da sociologia e da ciência política convergem (Giddens, 2000; Habermas, 2000; Sousa Santos, 2001; Wallerstein, 1999). Enquanto a actividade humana permaneceu confinada e regulada no quadro de um território delimitado de forma precisa por fronteiras físicas bem identificáveis, a existência e a função do Estado Nacional constituíram, nas palavras de Rifkin (2001, p. 269-274), “uma espécie de evidência”. A progressiva desterritorialização da economia num contexto mundializado alterou profundamente esta situação: retirou aos Estados Nacionais a capacidade de controlarem os fluxos no interior das suas fronteiras e com os espaços exteriores e reduziu a sua acção a um estatuto cada vez mais marginal, o que não significa, necessariamente, pouco importante. A sua missão fundamental passou a consistir em assegurar a melhor integração possível da sua so-

cidade no quadro mundial, ou seja, em contribuir para a concretização de uma “sociedade mundo”, a que corresponde um “mercado mundial, único e auto-regulado” (Mercurie, 2001, p. 15).

O “declínio” ou o “fim” do Estado Nacional consagra uma mutação com consequências importantes no plano da actividade política. Do ponto de vista de Giddens (2000, p. 72), o declínio do Estado Nacional aparece associado àquilo que ele designa por “paradoxo da democracia”: ao mesmo tempo que o regime democrático supostamente se expande no mundo ou é objecto de uma tentativa de sistemática “exportação”, assim cresce a desilusão quanto ao regime de democracia — “Na maioria dos países ocidentais os níveis de confiança nos políticos têm vindo a decrescer nos anos recentes”.

De facto, a distância crescente entre a soberania teórica e a soberania real, ao nível nacional, modifica o estatuto do pessoal político dirigente, bem como a sua relação com a sua fonte de legitimidade política, os eleitores. Como assinalam Crouch e Streeck (1996), o poder político nacional tem de responder perante duas instâncias distintas, por um lado, o seu eleitorado nacional, por outro lado, o mercado internacional de capitais:

Pouco inclinados a revelar aos seus eleitores o “vergonhoso segredo” da sua impotência para decidir sobre as políticas económicas do seu país, os governos precisam de conseguir, de uma forma ou de outra, extrair do processo democrático políticas conformes à vontade geral dos mercados (Crouch e Streeck, 1996, p. 20).

Ainda segundo estes autores, a política de integração europeia constitui um exemplo bem ilustrativo do modo como o discurso sobre a soberania nacional pode coexistir com, e servir, um processo de liberaliza-

ção e de integração económica supranacional.

As transformações que, de modo sumário, estamos a caracterizar têm implicações importantes no campo da educação. Está em causa a criação de uma nova ordem que altera e torna obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional. As suas missões de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho nacionais deixam de fazer sentido numa perspectiva globalizada. A finalidade de construir uma coesão nacional cede, progressivamente, o lugar à subordinação das políticas educativas a critérios de natureza económica (aumento da produtividade e da competitividade) no quadro de um mercado único. De igual modo, a passagem de um paradigma da qualificação para um paradigma da competência — a passagem de um regime de definição clara de qualificações sancionadas por um diploma escolar que corresponde a posições estatutárias precisas para um regime mais fluido de competências definidas em contexto de trabalho — representa, segundo Martucelli (2001, p. 309), uma “erosão da centralidade da escola no monopólio legítimo da certificação de conhecimentos”.

O declínio do Estado Nacional é coincidente com a ruptura do compromisso político que, no período fordista, sustentara o desenvolvimento do Estado Providência, o qual permitiria uma articulação harmoniosa entre o crescimento e a integração social.

Os novos tempos marcam uma tendência inversa, a do desmantelamento dos Estados de Bem-Estar (Habermas, 2000), com consequências ao nível dos processos de ruptura do laço social que estão no cerne da designada “exclusão social”. As transformações no mundo do trabalho (desemprego estrutural de massas e precarização dos vínculos

laborais) fazem evoluir sociedades baseadas no pleno emprego para sociedades “doentes” do trabalho (De Bandt *et al.*, 1995). As contradições entre os que têm emprego e os que estão subempregados ou excluídos do mercado de trabalho configuram modalidades de dualização social que estão associadas a uma crescente incapacidade reivindicativa por parte dos assalariados e a uma crescente fraqueza das instâncias sindicais. Como mostrou João Bernardo (2000), num mundo marcado pela transnacionalização do capital e pela fragmentação dos trabalhadores, os sindicatos tradicionais dificilmente encontram um lugar. A dualização social que decorre das alterações no mundo do trabalho é complementada por processos de dualização social decorrentes da “espacialização” dos problemas sociais, expressos nas sociedades ricas por verdadeiros fenómenos de segregação social e de criação de ghettos (Dubet e Lapeyronnie, 1992; Massey e Denton, 1995; Mingione, 1996). A “metamorfose” da questão social aparece, assim, ligada a um fenómeno não desconhecido que marcou a primeira fase da modernidade e que, para usar a terminologia de Castel (1995), corresponde ao regresso da “vulnerabilidade de massa”.

Esta crise do mundo do trabalho é concomitante, quer com a capacidade para aumentar globalmente o volume de riqueza produzida, quer com o crescimento, a todos os níveis, de desigualdades que alimentam novos tipos de conflitualidade social. Para o sociólogo Anthony Giddens (2000), “a desigualdade cada vez mais acentuada é o mais grave dos problemas que a comunidade internacional tem de enfrentar”: no quadro de uma “aldeia global”, vivemos um processo de “pilhagem global” (p. 26). Por sua vez, para Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 39), é hoje evidente que “a iniquida-

de da distribuição da riqueza mundial se agravou nas duas últimas décadas”.

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefacção de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”. A desvalorização dos diplomas, na medida em que diminui a sua rentabilidade no mercado de trabalho, aumenta os níveis de frustração de uma maioria social que mantém com a escola uma relação fundada na “utilidade” dos estudos, em termos da obtenção de um estatuto social e rendimentos elevados. Numa sociedade hierarquizada, marcada por um crescente desajuste entre o sistema de produção de diplomas, o sistema de produção de empregos e a impossibilidade de garantir a sua adequação recíproca, a escola é colocada perante uma contradição insolúvel, a de não lhe ser possível “democratizar o elitismo” (expressão de Bernard Charlot), o que constituiria a única forma de responder positivamente às expectativas nela depositadas.

Esta situação nova conduz a alterar o quadro de vida da juventude, assim como o modo como são percebidos a escola, o mundo do trabalho e a relação entre ambos. Para os jovens, o desemprego constitui uma “ameaça omnipresente”, mas a precariedade é já bem real, assistindo-se à proliferação de formas atípicas de emprego que hoje marcam os processos de transição para a vida activa (Alves, 1998). Esta situação é confirmada empiricamente no mais recente trabalho de Machado Pais (2001, p. 15), segundo o qual os jovens vivem “um tempo de instabili-

dades e incertezas”, em que encontrar trabalho “é uma lotaria”, e se vêem confrontados com a necessidade de rodopiar “por uma multiplicidade de trabalhos precários, intervalando inserções provisórias no mundo do trabalho com desinserções periódicas”. O mesmo quadro geral e a mesma evolução tendencial na relação com a escola e com o mercado de trabalho são empiricamente documentados pelo trabalho de Ana Cristina Palos (2002) que, sobre este tema, realizou um estudo de caso na ilha Terceira.

Não surpreende, assim, que, para utilizar os termos de Machado Pais, a escola passe a funcionar como “um parque de estacionamento” de potenciais desempregados, funcionando o prolongamento dos estudos (no contexto da escola ou da formação profissional) como uma panaceia para conter artificialmente os problemas do desemprego e do subemprego que tendem a assumir um carácter endémico e a ser minorados através das políticas de educação e de formação (Green, 1997).

Escola: do elitismo à exclusão relativa

É com o processo de democratização e massificação da escola que é possível assinalar o ponto de viragem que marca o irreversível rompimento do equilíbrio que caracterizava a “escola das certezas” e a evolução para uma dupla perda de coerência da escola. Por um lado, essa perda de coerência é externa, na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir: o capitalismo liberal fundado num sistema de Estados-Nação viu o seu termo com o conflito mundial de 1914-1918. Por outro lado, essa perda de coerência é interna, na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos

públicos com que passou a estar confrontada nem com as missões “impossíveis” que lhe são atribuídas.

Seguindo a obra de Dubet e Martucelli (1998), podemos considerar que o aspecto central da mutação sofrida pela escola reside na sua abertura a novos públicos e na mudança operada nos modos de selecção. Num quadro de “igualdade de oportunidades”, a selecção deixou de ser predominantemente social para passar a ser predominantemente escolar ou, pelo menos, percebida como tal. A competição, antes neutralizada pela selecção social anterior aos estudos, “deslocou-se para uma competição interna ao sistema”, dando origem a um “modo de selecção pelo insucesso” e à multiplicação de níveis de selecção, indutores de “um crescimento geométrico das desigualdades iniciais” (Dubet e Martucelli, 1998, p. 40-41). De uma selecção dos “melhores”, que caracterizou a escola (elitista) das “certezas”, passou-se para um processo selectivo orientado para a “exclusão” dos piores, por exclusão relativa. A democratização do acesso a percursos escolares mais longos traduziu-se não apenas numa desvalorização dos diplomas, mas também numa “translacção” das desigualdades para níveis superiores do sistema escolar, nomeadamente, para os ensinamentos secundário e superior, pela multiplicação de vias e opções de desigual valor – evolução comum aos principais países europeus (Duru-Bellat e Kieffer, 1999).

A estes mecanismos internos relacionados com o processo de selecção escolar somam-se as desigualdades decorrentes da conjugação de fenómenos de segregação espacial urbana com fenómenos de segregação escolar baseados na diferenciação entre estabelecimentos de ensino e em comportamentos de “evitamento” de certas escolas e suas populações por parte de professores,

alunos e famílias (Oberti, 1999; Van Zanten, 2001). As políticas de discriminação positiva de base territorial, como é o caso das ZEP, em França, ou dos TEIP, em Portugal (Canário *et al.*, 2001), revelaram-se decepcionantes quanto à sua capacidade de corrigir ou atenuar as desigualdades, situando-se, como refere ironicamente Gérard Chauveau (1999), entre a “discriminação positiva” e a... “discriminação”.

Esta evolução, que põe em causa os princípios de integração social que marcaram a “escola das certezas”, está associada à emergência de novas formas de regulação relacionadas com a própria evolução do papel e da natureza do Estado, entendido no quadro nacional. As novas formas de regulação apresentam como traço comum o facto de se reconhecer o estabelecimento de ensino como a unidade crucial de gestão do sistema, o que se traduz em políticas de autonomia e descentralização. Estas políticas podem representar uma lógica de mudança, interna ao velho Estado Nacional, que procura tornar difusos os focos de conflito, regulando-os a nível local ou buscando modalidades de legitimidade compensatória (Delamotte, 1998). Elas podem representar, também, em diferentes graus, processos de importação de lógicas de mercado para os sistemas escolares (Barroso, 2003; Barroso e Viseu, 2003). Em qualquer dos casos, estamos perante uma evolução que conduz de uma regulação *a priori*, baseada na conformidade das normas, para uma regulação *a posteriori*, baseada nos resultados. A gestão dos problemas e dos conflitos tende a ser delegada na periferia, quer nos estabelecimentos de ensino, quer nos actores sociais, enquanto indivíduos (Dubet, 2002).

Num contexto de mutação generalizada das instâncias de socialização normativa, a escola partilha de um fenómeno geral de “desinstitucionalização” que é indissociável do

declínio da sua articulação com o Estado-Nação, entendido como a unidade coerente de um sistema político com um sistema de valores. Para alguns, a escola já não é uma *instituição* e, quer a *organização* escolar, quer a *forma* escolar, aparecem feridas de uma irreversível obsolescência. No quadro de um esgotamento do “programa institucional” (Dubet, 2002), os actores sociais nas escolas passam de uma lógica de desempenho de um papel para a de um processo de construção da sua experiência escolar, sendo a consequência mais importante desta mutação a de colocar como central o trabalho de construção do sentido do trabalho realizado na escola por professores e por alunos. Trata-se de algo que é dificultado por uma perda de legitimidade que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização.

No passado mais recente, o debate sobre a escola (e a educação em geral) tem vindo a estruturar-se em torno de um conjunto de conceitos como a “qualidade”, a “avaliação”, a “empresarização”, a “inovação”, os quais configuram um diagnóstico sobre os males da escola centrado na questão da eficácia. Ora o problema central da escola é, essencialmente, um problema de défice de legitimidade, o que condiciona o principal requisito para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado. As crescentes manifestações de “recusa” de aprender por parte de fracções importantes da população escolar exprimem-se na “violência escolar”, na “indisciplina”, no absentismo, no abandono e nos baixos níveis de literacia após muitos anos de escola.

Do ponto de vista dos professores, são, igualmente, conhecidas as manifestações e as consequências do “mal-estar docente” traduzido em

modalidades de “solidão” e “sofrimento”. Se, “mais do que agir sobre a prática, o professor tende a ser agido por ela” e se essa prática não é, portanto, vivida “como um produto da sua acção e da sua palavra” (Correia e Matos, 2001), o professor transforma-se num “agente”, que é o oposto de um “autor”. Claro está que o professor só poderá ser um “autor” se orientar o seu trabalho para que os alunos também o possam ser. O défice de sentido é algo de comum a professores e a alunos, prisioneiros, ambos e em conjunto, dos mesmos problemas e dos mesmos constrangimentos, ou seja, é empiricamente observável “uma forte homologia entre a experiência dos professores e a dos alunos” (Dubet, 2002, p. 165). Isto significa, por um lado, que a construção de uma outra profissionalidade para os professores não é prévia, mas, sim, concomitante com a construção de uma outra relação com os alunos e que estes, na sua qualidade de crianças e jovens (e não apenas de alunos), deverão desejavelmente passar à categoria de aliados, deixando de ser encarados como “o problema”.

A escola tem futuro?

O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um défice de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe. Deste ponto de vis-

ta, a construção da escola do futuro poderá ser pensada a partir de três finalidades fundamentais:

- A de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade económica vigente. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma concepção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber;
- A de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;
- A de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir.

A transformação da escola actual implica agir em três planos distintos:

- *Pensar a escola a partir do não escolar.* A experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável, a partir da sua própria lógica. A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro.
- *Desalienar o trabalho escolar,* favorecendo o seu exercício como uma “expressão de si”, quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer.
- *Pensar a escola a partir de um*

projecto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir colectivos. Não será possível uma escola que promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto.

Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão, por parte dos professores, têm de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: *transformar os alunos em pessoas.* Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade.

Referências

- ALTHUSSER, L. 1970. Idéologie et appareils idéologiques de l'Etat: sur la reproduction des conditions de la production. *La Pensée*, jun.:3-21.
- ALVES, N. 1998. Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In: M. VILLAVARDE CABRAL; J. MACHADO PAIS (coord.), *Jovens portugueses de hoje*. Lisboa, Celta, p. 53-133.
- ARON, R. 1969. *Les désillusions du progrès: essai sur la dialectique de la modernité*. Paris, Gallimard, 379 p.
- BARROSO, J. (org.). 2003. *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto, Asa, 192 p.
- BARROSO, J.; VISEU, S. 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*, 24(84):897-921.
- BAUDRILLARD, J. 1970. *La société de consommation*. Paris, Denoel, 318 p.
- BERNARDO, J. 2000. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores*. São Paulo, Boitempo, 98 p.
- BOUDON, R. 2001. Les causes de l'inégalité des chances scolaires. In: R. BOUDON, N. BULLE; M. CHERKAoui (dir.), *École et société: les paradoxes de la démocratie*. Paris, PUF, p. 151-170.
- CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C. 2001. *Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa, Educa, 163 p.
- CASTEL, R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris, Fayard, 490 p.
- CHAUVEAU, G. 1999. Les ZEP, entre discrimination et discrimination positive. *Mouvements*, 5:62-70.
- CORREIA, J.A.; MATOS, M. 2001. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto, Asa, 224 p.
- CROUCH, C.; STREECK, W. (dir.). 1996. *Les capitalismes en Europe*. Paris, La Découverte, 275 p.
- DE BANDT, J.; DEJOURS, C.; DUBAR, C. 1995. *La France malade du travail*. Paris, Bayard, 207 p.
- DELAMOTTE, E. 1998. *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris, PUF, 224 p.
- DUBET, F. 1998. Avant-propos. In: A. BARRÈRE; N. SEMBEL, *Sociologie de l'éducation*. Paris, Nathan, p. 4-8.
- DUBET, F. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil, 422 p.
- DUBET, F.; LAPEYRONNIE, D. 1992. *Les quartiers d'exil*. Paris, Seuil, 246 p.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. 1998. *Dans quelle société vivons-nous?* Paris, Seuil, 322 p.
- DURU-BELLAT, M.; KIEFFER, A. 1999. Regards sur l'éducation dans trois pays européens: ouverture des systèmes et déplacement des inégalités. *Mouvements*, 5:20-28.
- DURU-BELLAT, M. 2000. L'analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix. *Education et Sociétés*, 5:25-41.
- FERRO, M. 1999. *As sociedades doentes do progresso*. Lisboa, Instituto Piaget, 230 p.
- GALBRAITH, J.K. 1963. *A sociedade da abundância*. Lisboa, Sá da Costa, 306 p.
- GIDDENS, A. 2000. *O mundo na era da globalização*. Lisboa, Presença, 91 p.
- GREEN, A. 1997. *Education, globalization and the Nation State*. London, MacMillan Press, 216 p.

- HABERMAS, J. 2000. *Après l'État-nation: une nouvelle constellation politique*. Paris, Fayard, 157 p.
- HEILBRONER, R.L. 1986. *Le capitalisme: nature et logique*. Paris, Atlas/Económica, 184 p.
- HOBBSBAWM, E. 1996. *A era dos extremos*. Lisboa, Editorial Presença, 607 p.
- MARTUCELLI, D. 2001. Évolution des problématiques: études sociologiques des fonctions de l'école. *L'année Sociologique*, 50(2):297-318.
- MASSEY, D.S.; DENTON, N.A. 1995. *American apartheid*. Paris, Descartes et Cie, 384 p.
- MERCURE, D. (dir.). 2001. *Une société monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation*. Bruxelles, De Boeck, 335 p.
- MINGIONE, E. (ed.). 1996. *Urban poverty and the underclass*. Oxford, Blackwell Publishers, 448 p.
- OBERTI, M. 1999. Ségrégation dans l'école et dans la ville. *Mouvements*, 5:37-45.
- PAIS, J. M. 2001. *Ganchos, tachos e biscates*. Porto, Âmbar, 437 p.
- PALOS, A. C. 2002. *Os jovens, a educação e o trabalho: estratégias de escolarização e projectos de futuro (o caso de jovens açorianos)*. Angra do Heroísmo. Dissertação de doutoramento. Universidade dos Açores, 386 p.
- QUEIROZ, J-M. 1995. *L'école et ses sociologies*. Paris, Nathan, 128 p.
- RIFKIN, J. 2001. *A era do acesso: a revolução da Nova Economia*. Lisboa, Presença, 364 p.
- SANTOS, B.S. 2001. Os processos de globalização. In: B.S. SANTOS (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto, Afrontamento, p. 31-106.
- VAN ZANTEN, A. 2001. *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF, 424 p.
- WALLERSTEIN, I. 1999. *L'après libéralisme: essai sur un système-monde à réinventer*. Paris, Editions de l'Aube, 218 p.

Submetido em: 03/01/2008

Aceito em: 27/07/2008

Rui Canário
Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação
Alameda da Universidade
1649-013, Lisboa, Portugal