O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS: Uma proposta de mandato renovado para a *Escola Democrática*[*]

Stephen R. Stoer

Aborda-se, neste texto, desenvolvimentos recentes da política educativa portuguesa através de uma grelha de análise crítica construída, em parte, com base em trabalhos de Boaventura Sousa Santos e aproveitando também achegas produzidas pela análise crítica, realizada por vários autores, da reforma educativa inglesa. Após uma viagem pela consolidação e posterior crise da Escola Meritocrática em países centrais, apresenta-se uma proposta de «mandato renovado» para a Escola Democrática que se configura na base da simultânea crise e consolidação da escola para todos em Portugal.

Num trabalho sobre o Estado e as políticas educativas em Portugal durante a década de 1980 (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990), admitimos a existência de um novo «mandato»[1] para o sistema educativo que designámos de «novo vocacionalismo» seguindo a terminologia usada sobretudo por autores do mundo anglo-saxónico (ver Bates *et al.*, 1984; Moore, 1986; Dale, 1987; Dale *et al.*, 1990). Este termo significa, nas palavras de Moore, «[...] uma integração "ocupacionalista" entre o sistema educativo e o sistema ocupacional, mediatizada por uma abordagem behaviorista da formação de qualificações e apoiada por um novo enquadramento institucional que constrói, legitima e aplica novas definições do conhecimento educacional» (1987: 228).

O objectivo do nosso trabalho era, então, delimitar e analisar, no contexto da reestruturação económica portuguesa, esta nova tendência vocacionalista. Assim, identificámos uma versão portu-

[*] Publicado originalmente em 1994 na *Revista Crítica de Ciências Sociais* (n.º 41, pp. 3-33), resultando da comunicação apresentada na II Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro, 8-10 de Setembro de 1993. Todas as traduções não assinaladas são da responsabilidade do autor.

[1] Segundo Roger Dale, «mandatos» para o sistema educativo «[...] são concepções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo. Em qualquer momento existem numerosos "mandatos" atribuindo diferentes prioridades às três mais importantes categorias de metas a serem alcançadas pelo sistema educativo: i) o autodesenvolvimento; ii) a cidadania; iii) a formação» (Dale, 1989: 66).

guesa do «novo vocacionalismo» constituída por um dualismo educativo (eventualmente em consonância com um dualismo tecnológico, característico de um sistema produtivo-organizacional neo-fordista). Defendíamos ainda que os constantes apelos, sobretudo feitos pelos próprios políticos da educação, baseados nas novas «necessidades» económicas, exprimiam, de facto, uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o consequente abandono de preocupações democratizantes que dominaram na década de 1970-1980.

Neste trabalho, o nosso objectivo será retomar esta discussão, procurando, em primeiro lugar, tornar mais claros e mais matizados alguns aspectos da nossa argumentação, aproveitando trabalhos recentes – fim da década de 80 e do princípio da década de 90 – sobre a política educativa e a sua análise. Em segundo lugar, tentaremos, na base dos esclarecimentos produzidos, propor um «mandato renovado» para o sistema educativo em Portugal, construído pela mediação entre o que tem sido apresentado como sendo os dois pólos da escola oficial (obrigatória, gratuita e laica): a *Escola Meritocrática* e a *Escola Democrática.*

Os pilares da regulação e da emancipação

A escola oficial (*de massas* e potencialmente democrática[2]) que sai reforçada da Revolução Francesa ao proclamar o princípio de uma «instrução pública comum a todos os cidadãos e gratuita quanto aos aspectos do ensino indispensáveis a todos os homens» (Bisseret, 1979: 36), desenvolve-se ao longo da construção da modernidade entre «[...] dois pilares sobre os quais se sustenta a transformação radical da sociedade pré-moderna»: os pilares da *regulação* e da *emancipação.* Segundo Santos (1991: 136):

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

Os dois pilares, em vez de se desenvolverem harmoniosamente, sustentaram a transformação da pré-modernidade de uma forma desigual, sendo o pilar da regulação aquele mais reforçado pela trajectória do desenvolvimento capitalista. Acresce ainda o facto de os três princípios e as três dimensões dos dois pilares terem sofrido também desequilíbrios no seu desenvolvimento. Esses desequilíbrios resultaram, por um lado, numa «hipertrofia da racionalidade cognitivo-instrumental»,

[2] Não deve confundir-se com a *massificação da escola*, um estado de mal-estar da escola meritocrática.

«em detrimento das demais racionalidades e [esta] acabou por colonizá-las, um processo com múltiplas manifestações» (Santos, 1991: 137) – sendo que uma destas manifestações se pode identificar no desenvolvimento da escola oficial, o que tem sido designado como um conhecimento escolar «racionalmente inflacionado» (Giroux & McLaren, 1988; Pinto, 1994). Por outro lado, «o desequilíbrio no pilar da regulação consistiu globalmente no desenvolvimento hipertrofiado do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e de ambos em detrimento do princípio da comunidade» (Santos, 1991: 137). Este desequilíbrio no pilar da regulação resultou, no campo da educação escolar, no que tem sido referenciado muitas vezes na literatura da Sociologia da Educação como a diferença entre a *Escola Democrática* e a *Escola Meritocrática.* Isto é, o projecto da escola para todos, obrigatória, gratuita e laica, sofre, praticamente desde a data do seu nascimento, de um desvio que, citando de novo Bisseret, se pode caracterizar nos seguintes termos:

> *A burguesia que, para arrancar os privilégios da nobreza, se apoiou no povo que ela pretendia instruir, acredita firmemente que vai reconstruir uma sociedade igualitária, visto ter suprimido, para seu próprio benefício, as desigualdades que a atrapalhavam. Ora, centrada em seus próprios interesses, ela recriou para seu proveito uma outra hierarquia social e novas desigualdades: desigualdades políticas, uma vez que, por ocasião da Revolução, o sufrágio dito universal excluiu do colégio eleitoral as mulheres e os empregados domésticos; desigualdades económicas, consagrando o regime da propriedade privada; desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino* [...]. *Entretanto, se as desigualdades reais subsistem nos factos, o princípio da igualdade tornou-se um valor universalmente adoptado. Substituindo formalmente a ideia de nascimento por direito divino, as noções de igualdade, de mérito, de aptidão, de competência e de responsabilidade individual tornaram-se os elementos de uma ideologia global à qual o «Povo» também adere* (Bisseret, 1979: 87).

Assim, a *Escola Democrática,* que projectava concretizar-se através da escola para todos, baseada no princípio de igualdade, vê-se refreada no seu desenvolvimento pela construção de uma nova hierarquia social. Na base desta, a *Escola Meritocrática* torna-se hegemónica proporcionando, através do princípio de igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, um terreno propício para o desenvolvimento e rentabilização do capital cultural. O desvio da escola para todos concretiza-se «metendo no mesmo saco» (como diz Bourdieu) «o valor científico e o valor económico e social dos títulos académicos» (1983: 332).

A *Escola Meritocrática* e a regulação fordista

Num segundo trabalho sobre o Estado e as políticas educativas em Portugal, defendemos que «a política educativa é [...] um resultado sempre provisório de um processo de negociação assimé-

trica entre grupos sociais e forças económicas e políticas potencialmente conflituais» (Correia, Stoleroff & Stoer, 1993: 35). A política educativa não é simplesmente uma resposta directa aos interesses dominantes, mas, antes, citando Shapiro (1980, in Ball, 1990: 3): «[...] responde a uma configuração heterogénea e complexa de elementos (incluindo ideologias residuais, ideologias emergentes e também as ideologias actualmente dominantes)». Assim, a política educativa, e as políticas mais em geral, «são as redes ou as configurações de poderes, criadas e recriadas nas relações sociais» (Santos, 1990a: 39). Diferentemente das teorias pluralistas que tendem a recusar quaisquer limitações estruturais sobre o processo da elaboração das políticas (veremos mais abaixo algumas das consequências deste facto), as teorias da sociologia crítica atribuem um papel fundamental ao conceito de autonomia relativa precisamente para reconhecer uma *determinação* estrutural ou uma *limitação* estrutural face às políticas. Para evitar a colocação de limites de origem económica demasiadamente rígidos sobre as relações políticas e ideológicas, a limitação estrutural, onde se reconhecem certos constrangimentos económicos, embora sem concluir que o campo de educação seja imediata ou directamente produzido por esses mesmos constrangimentos, tem vindo a ganhar mais aceitação.

A política educativa elabora-se e realiza-se através, sobretudo, do Estado. O Estado (nos países centrais), explicam Dale e Ozga (1991; ver também Stoer & Araújo, 1992), é uma série de instituições publicamente financiadas, que não trabalham necessariamente – nem separada nem colectivamente – em harmonia, e que são confrontadas por problemas básicos derivados da relação do Estado com o capitalismo. Fortemente influenciados por Claus Offe, defendem que, profundamente envolvido no processo de acumulação de capital, o Estado

> [...] *não pode mais ser caracterizado como um* instrumento *do interesse do capital (um interesse que não é nem homogéneo nem «geralmente compreendido»), antes, este Estado é caracterizado por estruturas constitucionais e organizacionais cuja selectividade específica encontra-se desenhada para conciliar e harmonizar a economia capitalista «privadamente regulada» com os processos de socialização que esta economia despoleta* (Offe, 1984: 51 cit. in Araújo, 1993: 34).

Neste sentido, e no que diz respeito ao campo da educação escolar, Ball fala do «Estado Educacional»: «aquela conglomeração de espaços e agências preocupada com a regulação do sistema educativo» (1990: 20).

No trabalho que subscrevemos sobre o Estado e as políticas educativas em Portugal durante a década de 1980, acima referido, a crise do «sistema de produção industrial localizado nos países do "centro" do sistema económico mundial, habitualmente designado por "fordismo"» (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990: 13), assumiu um lugar de referência central. Notámos, ainda, que a crise do fordismo «quer em termos da análise das respostas estratégicas dos agentes económicos dominantes, quer da sua causalidade, implica uma crise do Estado» (*ibid.*). Esta crise do Estado refere-se àquilo que outros autores têm denominado uma crise do modo de regulação dominante (nos países centrais) sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial (Aglietta, 1976; Boyer, 1986; Santos, 1993), ou, por outras palavras, à crise do Estado-providência. Santos caracteriza este Estado do seguinte modo:

> *O Estado-providência é a forma política dominante nos países centrais na fase de «capitalismo organizado», constituindo, por isso, parte integrante do modo de regulação fordista. Baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objectivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal* (1993: 43-44).

A escola oficial do Estado-providência encontra talvez a sua expressão mais pura nos trabalhos dos funcionalistas americanos das décadas 50 e 60. Entre outros, os trabalhos de Talcott Parsons sobre a «sala de aula como sistema social» (1959), de Bryan Wilson[3] sobre «o papel do professor» (1962) e de Ralph H. Turner sobre a diferença entre mobilidade «patrocinada» e mobilidade «concorrencial» (1961) ficaram como verdadeiros monumentos da teorização da escola para todos, veiculada através do princípio da igualdade de oportunidades educativas. Ao explicar este último conceito, Coleman escreve:

> *Quase desde sempre o conceito de igualdade de oportunidades teve, nos Estados Unidos, um significado especial que o orientou para objectivos de igualdade. Este conceito incluía os seguintes elementos: 1) fornecer uma educação* grátis *até ao nível da entrada para o mercado de trabalho; 2) fornecer um* currículo comum *para todas as crianças, sem ter em conta a origem social; 3) providenciar a frequência da* mesma escola *por crianças de diferentes origens sociais, em parte através de medidas de planeamento e ainda devido a uma densidade populacional baixa; 4) fornecer igualdade dentro da mesma* localidade, *já que eram os impostos locais que sustentavam as escolas* (sublinhados no original) (1972: 217).

A crise do funcionalismo americano coincide com a crise generalizada do fim da década de sessenta (Wallerstein, 1991) e o começo da crise do Estado-providência (que assenta na crise do fordismo). Santos defende que o movimento estudantil dessa época se tornou «o grande articulador da crise político-cultural do fordismo» e constituiu um «triunfo ideológico da subjectividade

[3] Embora de origem inglesa, Brian Wilson insere-se, e reforça, na tradição funcionalista americana.

sobre a cidadania», subjectividade essa baseada na dimensão pessoal e na solidariedade que toma função contra a «cidadania atomizante e estatizante» (1991: 152-153). De facto, a crítica que se fazia da escola oficial de Parsons e de Turner era que ela, em nome de uma cidadania igual para todos, tinha vindo «a promover a desigualdade, precisamente através de mecanismos meritocráticos que subrepticiamente "canalizavam" vários tipos de alunos para soluções finais diversamente hierarquizadas na escala social» (Mónica, 1981: 19)[4]. Wallerstein resume a questão assim:

> *O maior mecanismo social, criado presumivelmente para distribuir indivíduos na estrutura ocupacional através do seu talento e não na base da ascendência – o sistema educativo –, funciona, de facto, apenas entre os trabalhadores «livres»; e, mesmo entre estes, sobretudo como forma de manter linhas de ascendência criando algumas excepções (co-optação dos indivíduos inteligentes das classes trabalhadoras), assim justificando a distribuição por «castas» como consequência da aplicação da razão humana. Diz-se que cada indivíduo tem um estatuto que é conseguido, em vez de ser um estatuto herdado* (1984: 154-155).

Katznelson e Weir defendem que a escola oficial americana – «que, de facto, promove a meritocracia muito mais do que a igualdade» (1985: 5) – foi fortemente afectada, desde a Segunda Guerra Mundial, por alterações na distribuição territorial da população americana e «na maneira como as fronteiras políticas se sobrepõem com a divisão espacial de classe, raça e etnicidade» (1985: 213). Finalmente, na sua abordagem sócio-histórica do que intitulam de «reportório duplo da ideologia social-democrata» em Inglaterra, Finn *et al.* (1977) caracterizam da seguinte forma a divisão entre os «Igualitários» (para quem a educação era vista como um «direito» paralelo ao de cidadania) e os «Fabianos» (que viam a educação, sobretudo, como uma matéria de utilidade, através da distribuição de aptidões):

IGUALITÁRIOS	FABIANOS
«igualdade»	«igualdade de oportunidades»
fins sociais/culturais	fins económicos
classe como divisão	classe como inibição
educação como atitudes, direitos, ordem social ou «comunidade»	educação como aptidão, utilidade, mercado ou «eficiência»

É na base dos «Igualitários» que se projecta a *Escola Democrática* em contraste com a *Escola Meritocrática* que se assume como o projecto dos «Fabianos».

[4] A autora especifica assim o que chama de tese principal do livro *Schooling in Capitalist America* de S. Bowles e H. Gintis (1976).

A *Escola Meritocrática* em Portugal

A *Escola Meritocrática*, concretizada na época do auge do Estado-providência, configura-se em Portugal como a escola oficial de «meritocracia mitigada» do Estado Novo salazarista e do Estado Social do marcelismo. A expressão «meritocracia mitigada» é a caracterização atribuída por Sérgio Grácio à forma que assumiu o desenvolvimento da escola de massas (oficial) nos anos 50 e 60 em Portugal:

> [...] *a verdadeira inovação da reforma de 1948 consistiu na introdução do ciclo preparatório do ensino técnico, com dois anos de duração e de «educação e pré-aprendizagem geral» e com «características de orientação profissional», onde a disciplina de Trabalhos Manuais ocupou 6 horas semanais de aulas no 1.º e 2.º anos* [...] *o ensino técnico deve assegurar «o robustecimento das classes médias pela ascenção dos mais aptos, de entre os que só podem contar com o seu trabalho* [...]», *sublinhando-se a importância de um tal movimento nos «futuros planos de ordenação industrial* [...]» *(revista* Escolas Técnicas, 3-4, *1947: 151). Pode caracterizar-se este ponto de vista como o de uma «meritocracia mitigada», dado admitir-se que uma parte do sistema escolar pode funcionar como um meio de ascensão social para as classes populares, ascensão em todo o caso limitada pela própria natureza do ensino técnico. Mas deve acrescentar-se que esta concepção acabou por ter uma correspondência com a orientação objectiva das coisas, uma vez que o crescimento do ensino secundário nos anos 50 e 60 se processou sobretudo através da expansão do ensino técnico* (1986: 84).

De facto, a *Escola Meritocrática*, tal como era conhecida nos países centrais, só se torna uma possibilidade em Portugal depois da «revolução dos cravos» de 1974. É só nessa altura que o princípio da igualdade de oportunidades, tal como era concebido pelos funcionalistas americanos e pelos «Fabianos» britânicos – para não falar no princípio de «igualdade» –, encontra algum espaço de viabilidade na sociedade portuguesa. Já analisei noutro lugar (Stoer, 1986) os limites (e algumas das limitações) da educação escolar sob os regimes salazarista e marcelista. Aí estudei em detalhe a Reforma Veiga Simão que, sustentei, tendo funcionado como «pivot para debates sobre o "futuro de Portugal", significava também mobilização» (*ibid.*: 116). Defendi que esta mobilização social e cultural não tinha condições para ser bem sucedida mas permitiu *armar a oposição*, e criar o espaço e uma plataforma para novas formas e assuntos de discussão e de prática educativa (*ibid.*: 156).

A *Escola Democrática* reaparece em Portugal com a mobilização social e cultural desenvolvida no período revolucionário. Tal como os «Igualitários» de Finn *et al.*, que se desenvolveram através do movimento operário (o movimento social de oposição mais identificado com a época do fordismo), as correntes de mobilização cultural desenvolvem-se durante o período revolucionário

através do movimento socialista, que não só assume formas diferentes, como também se assume em geral como movimento de emancipação. Resumindo:

> *A Reforma Veiga Simão colocou, no plano legal, o problema da democratização do acesso à escola (pelo menos ao nível da escolaridade básica). Com a democratização política, o sistema educativo em Portugal confrontou-se com o problema da democratização do sucesso num contexto de ascenção do movimento operário e da desagregação do Estado onde se assumia frontalmente o combate às desigualdades sociais. As medidas adoptadas no campo educativo no pós-25 de Abril, nomeadamente a extinção do Ensino Comercial e Industrial e a consequente unificação do ensino secundário, devem ser encaradas como tentativas de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais que se inscrevem no desenvolvimento de um modelo de «escola democrática», onde não está ausente a preocupação de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo da produção (na linha da chamada «escola socialista») como o comprova nomeadamente a introdução da área de Educação Cívica e Politécnica nos currículos escolares do unificado, a introdução das Actividades de Contacto no sector das Escolas do Magistério Primário e a criação do Serviço Cívico Estudantil* (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990: 23-24).

Por outras palavras, a mobilização social e cultural dos anos 70 em Portugal

> *tornou clara a ligação entre democracia e educação enquanto forma de escolarização baseada na comunidade e significando 1) que a educação, e mais geralmente a cultura, desempenha um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática e 2) que para o ensino ser democrático tem de ser participado e igualitário* (Stoer, 1986: 201-202).

Embora seja mais a *Escola Democrática* que se encontra promulgada pela Constituição de 1976 (ao acentuar não só o acesso mas também o êxito escolar), o período de «normalização», que segue o período revolucionário, repõe a *Escola Meritocrática*, iniciando em Portugal a fase de sua consolidação. Reconquistando o controlo do sistema educativo, o Estado promove durante este período – sobretudo através de políticas tendentes a remover a ameaça de anti-acumulação trazida pela revolução – o projecto reascendente de modernização social e económica. O reassumir da *Escola Meritocrática* faz parte das exigências de estabilidade percepcionadas como necessárias para o sucesso desse projecto.

A *Escola Meritocrática* e a regulação pós-fordista

As novas maneiras de sentir e viver o espaço e o tempo, expressas pelo fenómeno de «globalização», têm tido efeitos crucialmente importantes na organização e no desenvolvimento do capitalismo (Harvey, 1989; Giddens, 1990). Segundo Harvey, a «transformação político-económica do capitalismo» passa pela superação do obstáculo que constitui a «rigidez» (aos níveis do investimento de capital, dos mercados de trabalho, dos programas do Estado) através da assunção e desenvolvimento da «acumulação flexível» («flexibilização» que se confronta directamente com a «rigidez» do fordismo) (1989: 142-147). Harvey reconhece que os efeitos desta transformação são ainda difíceis de calcular, mas o que se constata como primeira implicação é que o «princípio do mercado» (nos termos de Santos, 1991) se tem fortalecido em detrimento do «princípio do Estado».

Na óptica de Santos, este facto constitui o que são denominadas «respostas do capital» face à crise, tanto do regime de acumulação como do modo de regulação fordistas. Estas respostas têm assumido duas formas: a «difusão social da produção» e o «isolamento político do trabalho» (1991: 154). O aspecto mais importante da primeira é

> *a descentralização da produção através da transnacionalização da produção (a «fábrica difusa»), a fragmentação geográfica e social do processo de trabalho, com a transferência para a periferia do sistema-mundial das fases produtivas mais trabalho-intensivas* [...] (*ibid.*: 155).

A segunda forma de resposta constitui-se na «transformação do operariado em mera força de trabalho», isto é, a «precarização da relação salarial» até ao ponto em que «os ritmos da reprodução social (estão sujeitos) aos ritmos da produção ("há trabalho quando há encomendas"), um processo que podemos designar por *regresso do capital variável*» (sublinhado no original) (1991: 158).

A própria *Escola Meritocrática* sofre inevitavelmente um processo de transformação como resultado do desenvolvimento de um modo de regulação pós-fordista. Não podemos prever a forma exacta que a configuração de elementos heterogéneos assumirá na elaboração de um projecto de política educativa sob esse modo de regulação, mas será de admitir a tendência para uma correspondência entre o regime de acumulação e o modo de regulação (este facto está implícito na opção teórica para a *delimitação* económica que já assumimos).

Para ilustrar esta correspondência, a complexidade e os efeitos imprevistos do processo de elaboração de políticas (neste caso, educativas), no âmbito do Estado, Ball (1990) analisa as implicações da reforma educativa inglesa para as escolas oficiais. Tendo como base a intervenção (nos anos 70/80) da «Nova Direita», com a sua ênfase, sobretudo, no neo-liberalismo de Hayek e as teorias monetaristas de M. Friedman (ambos promovendo ferozmente o princípio do mercado), a reforma educativa inglesa (os «Education Acts» de 1980, 1986 e 1988), sustenta Ball, constitui, no fundo, «uma tentativa de estabelecer um mercado educativo» (1990: 60). Os principais elementos

deste mercado são «a *escolha*, a *concorrência*, a *diversidade*, o *financiamento* (personalizado) e a *organização* (gestão)» (sublinhado no original, 1990: 61). O objectivo principal do estabelecimento do mercado educacional é provocar uma reestruturação dos quatro sistemas de mensagem na base do conhecimento educativo (o currículo, a pedagogia, a avaliação e a organização/gestão). Esta reestruturação, por sua vez, está no cerne, defende Ball, de uma mudança «nos princípios de controle social, do modo de regulação, dos processos de reprodução social enraizados na sociedade capitalista contemporânea» (*ibid.*: 124). Esta mudança assume-se como o modo de regulação que Ball denomina «pós-fordista».

Inevitavelmente, o modo de regulação pós-fordista assenta numa orientação baseada no consumo individualizado, tanto no que diz respeito às novas formas de avaliação, como à construção do aluno como consumidor. A correspondência entre processos de ensino e aprendizagem e o processo de trabalho na indústria tem sido analisada através do termo «novo vocacionalismo» (ver Stoer, Stoleroff & Correia, 1990). «O regresso do capital variável» (ver citação de Santos acima referida) central ao «novo vocacionalismo» atribui à aprendizagem um papel-chave na produção pós-fordista: «o pós-fordismo vê a força de trabalho como um bem principal da produção moderna [...]. A produção depende de trabalhadores multiqualificados capazes de inovação e de melhorar os processos e os produtos» (Ball, 1990: 126).

Na sua análise do «novo vocacionalismo», Ball identifica, em Inglaterra, duas ideologias educativas, ambas oriundas da designada direita do espectro político, as quais, embora de uma forma contraditória, informam a elaboração de uma política educativa constituída pela evolução da *Escola Meritocrática fordista* em direcção à *Escola Meritocrática pós-fordista.* As duas ideologias educativas, baseadas numa tipologia criada por Raymond Williams nos anos 60 (Williams, 1961), colocam em confronto dois mandatos diferentes para o sistema educativo (Ball, 1990: 131): o dos «industrial trainers», mais orientado para o conhecimento «aplicado» e para o discurso da competência e da resposta às mudanças económicas e sociais, e o dos «cultural restorationists», mais orientado para o conhecimento «puro» e para o discurso da alta cultura, da excelência académica e dos padrões fixos. Sem entrar em pormenor na análise de Ball, o que é interessante verificar para esta nossa análise é 1) o facto de que o «discurso sobre o vocacionalismo não (é), ele próprio, totalmente coerente», e 2) o facto de que este discurso, em Inglaterra, «não tem alinhado sem problemas com outros discursos influentes no âmbito do governo» (*ibid.*: 100). Assim, apesar da «correspondência» entre a regulação económica e a regulação estatal da educação, a educação escolar é equacionada «como um campo de discurso e prática, é uma esfera e um objecto de conflito» (*ibid.*).

Na lógica do modo de regulação pós-fordista, «as escolas são cada vez mais concebidas como unidades produtivas comerciais, sendo portanto normal que as escolas possam e devam aprender com a indústria» (Ball, 1990: 120). Embora com as devidas especificidades, encontra-se nos Estados Unidos a mesma lógica em consolidação: «Os promotores do novo paradigma defendem que

EDUCAÇÃO
SOCIEDADE & CULTURAS

a educação pública não deveria simplesmente implementar certas práticas próprias das empresas, defendendo antes que as escolas públicas *são*, de facto, empresas» (sublinhado no original) (Cookson, 1992: 308).

No entanto, segundo Ball, dentro de um enquadramento de mercado, de oferta e procura, surge um «progressivismo vocacional», no campo dos «industrial trainers» que, aproveitando implicitamente um espaço criado pelas mudanças na natureza do trabalho e das relações de classe com ele associadas, desafia a dominação académica liberal-humanista do *curriculum* escolar. Assim, e fazendo coro com alguns membros do «lobby industrial», os «novos progressistas» (normalmente professores com reputação pedagógica progressista, requisitados para trabalhar nas equipas da reforma educativa inglesa), além de combaterem os inimigos da mudança, têm defendido uma educação escolar baseada na *flexibilidade*, no *trabalho em equipa*, na *comunicação* e na promoção da *persistência* do aluno, tudo com o objectivo de garantir uma *aprendizagem permanente.* Esta, tal como demonstra Ball (1990: 101-106), é, de facto, coincidente com as novas exigências advindas das mudanças tecnológicas na indústria nos países centrais.

Ball reconhece, contudo, que é possível que o progressivismo do «novo vocacionalismo», citando Dale (1988: 57), «esconda um industrialismo abrasivo». O mesmo é dito por Santos embora de maneira diferente:

> *A contradição reside em que a hegemonia do mercado e seus atributos e exigências atingiu um nível tal de naturalização social que, embora o quotidiano seja impensável sem ele, não se lhe deve, por isso mesmo, qualquer lealdade cultural específica. É assim socialmente possível viver sem duplicidade e com igual intensidade a hegemonia do mercado e a luta contra ele* (1991: 161).

No seu último trabalho publicado, Ball afirma não ter dúvidas sobre os efeitos negativos do desenvolvimento do «mercado educacional»:

> *A implementação das reformas educativas baseadas no mercado é essencialmente uma estratégia de classe que tem como um dos seus efeitos mais importantes a reprodução das vantagens e desvantagens relativas de classe social (e de etnia)* (Ball, 1993: 4).

O comentário de Ball testemunha o facto de que a crítica da *Escola Meritocrática*, feita em nome de uma maior igualdade, não só continua a ser vista como válida, como ganha também nova força perante tentativas de reabilitar o princípio da igualdade de oportunidades, através da chamada diversificação da oferta de formação[5]. Pode defender-se que, durante os anos 70 e 80, a

[5] No caso de Inglaterra, ver Dale *et al.* (1990), sobre a experiência da TVEI (*Technical and Vocational Education Initiative*), e Ball (1990), sobre os CTCs (*City Technology Colleges*).

Escola Democrática nos países centrais se assume como tal, por um lado, através da continuada crítica da natureza classista da educação escolar e, por outro lado, através da promoção de uma nova consciência face aos efeitos negativos, e eventualmente destruidores, do processo de desenvolvimento/modernização. Esta consciência promove-se através dos chamados *Novos Movimentos Sociais*:

> *A novidade maior dos NMSs (Novos Movimentos Sociais) reside em que constituem, tanto uma crítica da regulação social capitalista, como uma crítica da emancipação social socialista tal como ela foi definida pelo marxismo. Ao identificar novas formas de opressão que extravasam das relações de produção e nem sequer são específicas delas, como sejam a guerra, a poluição, o machismo, o racismo ou o produtivismo, e ao advogar um novo paradigma social menos assente na riqueza e no bem estar material do que na cultura e na qualidade de vida, os NMSs denunciam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos de regulação da modernidade* (Santos, 1991: 163-164).

A *Escola Meritocrática* e a crise do fordismo em Portugal

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

> *Temos feito, neste trabalho, um esforço para manter presentes as particularidades da relação entre a acumulação e a educação que resultam das tentativas de um Estado semiperiférico se tornar um actor modernizador, atribuindo ao sistema educativo objectivos e funções relacionados com a mudança económica e/ou tecnológica. De facto, é preciso lembrar o modo específico como a crise do fordismo nos países industrializados do centro se pode repercutir no sistema produtivo português através da dependência tecnológica* (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990: 35).

De facto, em Portugal dada a institucionalização não consistente de uma regulação fordista da relação salarial, ou de um Estado-providência (Santos, 1993: 20), a crise do fordismo, tal como as medidas propostas para ultrapassar essa crise, assume-se em Portugal através da especificidade da sua história e do seu posicionamento no sistema mundial. Tentámos exprimir esta ideia quando escrevemos:

> *Com efeito, parece ser determinante na formulação da política educativa portuguesa, nos anos 80, um esforço de conciliar formação para o «taylorismo-fordismo» com formação para o pós-*

> *-fordismo, na base de necessidades de formação percepcionadas por diversos sectores e interesses. Trata-se de uma «lógica» híbrida que leva ao reforço de um dualismo educativo (eventualmente em consonância com um dualismo tecnológico, característico de um sistema produtivo-organizacional do neo-fordismo). É uma versão portuguesa do «novo vocacionalismo» que veicula essa lógica, ao mesmo tempo que tenta compatibilizar as suas contradições* (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990: 45-46).

Assim, a «tendência vocacionalista» aparece em Portugal na década de oitenta

> *de forma parcelizada e dispersa, donde as potencialidades de uma análise comparativa dos processos e conteúdos das reformas educativas dos anos setenta com as dos anos oitenta, podendo elucidar-nos designadamente sobre a forma como o vocacionalismo se integra no processo de «normalização» política e educativa em Portugal. Antecipando a conclusão da nossa análise, defendemos que o resultado deste processo tem sido a substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra mais restrita entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho* (*ibid.*: 21-22).

Na verdade, as preocupações dos anos 80 diferem consideravelmente quer das preocupações «fordistas» (a construção de um Estado de bem-estar social prevista na Constituição de 1976) quer das preocupações «revolucionárias» (a construção da sociedade socialista também prevista nessa Constituição)[6]. Como resultado a *Escola Meritocrática* em Portugal, que começa nos anos 70 a pôr de lado o seu estatuto de «mitigada» (chegando mesmo a ameaçar transformar-se na *Escola Democrática*), embarca numa nova fase de desenvolvimento nos anos 80. Esta fase, sob a liderança do «Estado modernizador», passa pela assunção, em Portugal, da crise de fordismo dos países centrais (com a relacionada crise do sistema escolar), ao mesmo tempo que se investe numa continuada consolidação da escola oficial (de massas) para todos – processo designado por nós como *a simultânea crise e consolidação da escola de massas em Portugal* (Stoer & Araújo, 1992). Repete-se, assim, a história do desenvolvimento desigual desta escola em Portugal (ver Araújo, 1993).

A crise da escola oficial em Portugal, tal como acima constatámos, implicou, a exemplo do sucedido nos países centrais, a reestruturação, pelo menos parcial, da relação entre escolaridade e mercado de trabalho. Assim, frases como «a empresarização da escola e a escolarização da empresa», «os estabelecimentos de ensino geridos pelas forças vivas da sociedade», «retirar os professores da função pública», «a desestatização do ensino em Portugal», «diversificar a oferta de formação», «formar o novo trabalhador para a sociedade informatizada», «passar para as comunidades

[6] Ver análise de Santos (1993) da conjugação destas construções no que ele denomina o *Estado Paralelo*.

a responsabilidade da educação» (como sendo) «a principal prioridade dos portugueses», tornaram-se parte do «sentido» da reforma educativa portuguesa que surge, sobretudo, na segunda metade da década de 80. Esta reforma surge como parte do «pacote» do processo de «modernização da economia e sociedade portuguesa» (Lopes *et al.*, 1989), processo esse dinamizado pela entrada de Portugal na Comunidade Europeia[7]. Central a este processo, e ao desenvolvimento mais recente da *Escola Meritocrática* em Portugal, tem sido o conceito do «Estado-regulador».

Vários dos principais actores sociais envolvidos na reforma educativa portuguesa fazem referência directa ao «Estado-regulador» (Lopes *et al.*, 1989; Grilo, 1991; Azevedo, 1991; Marques, 1992). A origem deste conceito parece ser o trabalho do sociólogo francês Michel Crozier, *État Modeste, État Moderne: Stratégies pour un autre changement* (1991). O principal objectivo do livro de Crozier é combater a burocracia estatal, tornar o Estado mais modesto e assim mais moderno, e isto porque «o Estado anda atrasado face à sociedade» (1991: 47). O «reconhecimento realista» do peso duma longa tradição do Estado em França torna necessário, segundo o autor, «abrir gradual mas seriamente o campo das decisões colectivas aos cidadãos, sem as quais qualquer modernização ou projecto de reforma não será jamais possível» (*ibid.*: 9). Assim,

> *A tese que defendo neste livro é que, em lugar de ser imputada a forças obscuras – maldição cultural, capitalismo na sua fase terminal –, este desperdício (de entusiasmo das forças da sociedade civil) pode ser compreendido, analisado, e assim pode ser remediado. O nosso bloqueio é colectivo, não individual, e entre nós em França este colectivo, que não se resume evidentemente ao Estado, está todavia prisioneiro dele, está indissoluvelmente condicionado pelo comportamento deste conjunto determinante.* [...] *O primeiro obstáculo à modernização da sociedade é ele (o Estado)* (*ibid.*: 64-77).

O «Estado-regulador», no entendimento dos autores portugueses acima mencionados, é visto em Portugal como o «gestor da complexidade», como o «elemento estruturante das políticas e mecanismos compensatórios» (políticas sociais), como o «promotor da reorganização das estruturas

[7] Em texto anterior apresentamos a nossa reflexão crítica sobre a «ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal» (Correia, Stoleroff & Stoer, 1993). Segundo Lopes *et al.* (1989: 255), «[...] entende-se que a modernização é, essencialmente, o processo através do qual se reformulam e perspectivam os diferentes sectores de actividade (com particular ênfase para as actividades económicas e financeiras) no quadro de uma sociedade aberta, com uma economia sujeita a um rápido processo de internacionalização e integrada num mercado fortemente competitivo». O problema central da economia e sociedade portuguesa, segundo os autores, é saber desconstruir «as características tradicionais e persistentes que têm bloqueado as nossas possibilidades de modernização» e saber dinamizar as «novas relações, os novos quadros institucionais e organizativos, as novas linhas estratégicas que se ajustem aos novos quadros europeu e mundial» (1989: 11). As «resistências à mudança» ou são vistas, pelos autores, como irracionais (resultantes da «inércia humana») ou como baseadas no «nacional» e, portanto, suicidas.

dele dependentes com vista [...] à autonomização (delas)», como o «Estado (dialogador) e mediador no processo de concertação social», como o «regulador do sistema» (função diferente da de «regulamentação» que é de «natureza instrumental» e corporiza a acção meramente burocrático-administrativa do Estado), como o «Estado formador» quer da «mão-de-obra necessária» quer de uma «população (que precisa de ser) mais qualificada e mais culta» e, finalmente, como «um agente protagonista do processo de desenvolvimento» tendo como estratégia «robustecer e autonomizar a sociedade civil» (Lopes *et al.*, 1989: 255-258).

A estratégia de modernização do «Estado-regulador» é baseada na «formação e desenvolvimento das elites sociais» (interpretada como uma preocupação com a articulação entre a «elite dominante» e a «elite dirigente») (*ibid.*: 57). Crozier esclarece as dúvidas que os mentores do princípio da igualdade de oportunidades podem ter em relação a esta questão:

> *Em sentido restrito, investir nas elites é conservador e mesmo reaccionário, mas investir na qualidade das elites de amanhã, de forma a que elas se tornem mais abertas e joguem um melhor papel, que só elas podem assumir (de descoberta, de formação, de desenvolvimento), é indispensável não somente para o êxito económico de uma sociedade, mas também para o seu desenvolvimento social* (1991: 170).

Segundo os seus defensores, o «Estado-regulador» tem que ser forçosamente um «Estado-solidariedade», em primeiro lugar, para proteger aqueles à margem do processo produtivo (especialmente «quando o Estado reduz o seu grau de intervenção nas actividades da sociedade») e, em segundo lugar, para compensar as deficiências de uma sociedade «periférica»:

> *Estas sociedades (periféricas) apresentam uma inevitável distorção: manifestam os problemas comuns às sociedades modernas mas não têm ainda as estruturas sociais pluralistas. Esta distorção está, por sua vez, na origem de um maior intervencionismo do Estado, de tipo centralizador ou, pelo menos, está na origem de uma maior persistência deste modo de organizar a decisão política, na medida em que o Estado aparece como o compensador possível para as lacunas criadas pela incipiência das estruturas da sociedade pluralista* (Lopes *et al.*, 1989: 107).

E, assim, a promoção de actividades pelo Estado, aparentemente orientadas contra si próprio, faz mais sentido:

> *Poderá parecer um paradoxo considerar que é o Estado quem tem o papel estratégico de promover e apoiar a formação e a organização de poderes não-estatais. Mas é disso mesmo que se trata quando se analisa o efeito de um choque de modernização, como será o da total aber-*

tura de uma sociedade periférica à área cultural em que a sociedade portuguesa já está inserida, mas de que o Estado português sempre a isolou, designadamente no que se refere à actividade económica (*ibid.*: 108).

Curiosamente, mas talvez não por acaso, os promotores (políticos e técnicos) das Escolas Profissionais, proclamadas como «inovadoras» e até «revolucionárias» no âmbito da reforma educativa, situam-se entre os que publicamente mais têm referido as virtudes do «Estado-regulador». Este Estado é visto como

[...] *fundado na humanização da ordem social, na liberdade e na autonomia, na garantia da equidade na diversidade, na catalização da intervenção dos vários actores sociais, dando voz a todos e evitando os nichos de exclusão, um Estado, por isso, necessariamente humilde e modesto* (Azevedo, 1991: 66).

Dizemos «não por acaso» porque é neste sector da reforma educativa que muito se tem falado do novo papel do Estado, no campo da educação, enquanto promotor «da iniciativa autónoma de instituições de sociedade civil»:

Assiste-se, assim, por paradoxal que isso possa parecer (sic), *a uma forte intervenção do Estado no desenvolvimento do projecto das Escolas Profissionais, projecto este que assenta na mobilização autónoma das instituições e operadores não-estatais* (*ibid.*: 74).

Este processo também tem sido caracterizado como «o partenariado sócio-educativo e o paradigma das Escolas Profissionais»:

As Escolas Profissionais surgem de uma negociação inicialmente entre os promotores [...], *depois entre os promotores e o Estado e finalmente entre a escola e o Estado.* Resultam de partenariados sócio-educativos com capacidade de identificação de projectos educativos ao nível local e geradores de novos recursos educativos. Partenariados sócio-educativos que contextualizam o desenvolvimento do projecto educativo da escola (sublinhado no original) (Marques, 1991: 173).

Do ponto de vista da nossa análise, consideramos que o projecto e a realização das Escolas Profissionais se situam no âmbito do que temos vindo a designar por «crise da escola oficial» em Portugal (aliás, nesta mesma lógica inscreve-se também o novo projecto da gestão das escolas). Ambos os projectos, talvez os mais paradigmáticos da lógica do chamado Estado-regulador no âmbito da reforma educativa, apontam, entre outros, para uma mudança em termos dos interlocutores principais do Estado na elaboração da política educativa. Embora não de forma tão evidente como na situação inglesa analisada por Ball, no caso português os consumidores da educação escolar e as chamadas «forças vivas» da designada sociedade civil sairão reforçados com estas orientações da reforma. Visa-se, assim, reestruturar a relação entre escolaridade e um mercado de trabalho em mutação, reforçando, na lógica do Estado-regulador, o papel da escola no processo português de modernização.

A «consolidação da escola oficial» vem-se realizando, no contexto da reforma educativa, através de medidas que procuram assegurar uma presença mais dilatada e duradoura dos jovens portugueses na escola («o desenvolvimento de uma cultura de escolaridade prolongada», ver Ministério da Educação: *PEPT*). Tais medidas têm sido apoiadas por programas tais como o *PIPSE* («Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo»), o *PEPT* («Programa de Educação para Todos») e as iniciativas do *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.*

A *Escola Meritocrática*, em processo de remodelação através da reforma educativa em Portugal, desenvolve-se, pelo menos parcialmente, a partir de concepções pluralistas do Estado e do processo de modernização da economia e sociedade portuguesa, onde o próprio Estado (burocrático e autoritário) é, em grande parte, posto em causa. De facto, o Estado é desafiado em nome do pluralismo: se fosse mais modesto, mais moderno, menos ineficaz e, ao mesmo tempo, mais interventor na promoção dos sectores não-estatais, seria eventualmente mais capaz de «regular», isto é, «monitorizar» e «arbitrar» o processo político e a negociação entre grupos concorrentes[8].

O «progressivismo vocacional» identificado por Ball no «novo vocacionalismo» em Inglaterra também se tem manifestado no processo de reforma em Portugal[9], sendo precisamente nos dois projectos de política educativa que acima identificámos com a «crise da escola oficial» – as Escolas Profissionais e o novo modelo da gestão das escolas – que mais se tem evidenciado. A título de exemplo, lembra-se que na equipa do *Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional* (o *GETAP*) trabalhavam (requisitados) professores com reputação pedagógica progressista e que, como pode verificar-se designadamente através do modelo de gestão e dos curricula das Escolas Profissionais (Alves, 1992), defendiam (tal como os seus colegas ingleses) uma educação escolar baseada na *flexibilidade*, no *trabalho em equipa*, na *comunicação* e na promoção da *persistência do aluno.*

Não dispomos neste momento em Portugal de análises sobre as ideologias educativas (residuais, actuais e emergentes) que permitam uma análise apurada da «configuração heterogénea e complexa de elementos» que constitui o *input* central do processo de elaboração de políticas edu-

[8] Os teóricos defensores, mas simultaneamente críticos, do pluralismo (por exemplo Charles Lindblom) reconhecem que os grupos concorrentes têm um poder sempre limitado e só raramente é que conseguem ultrapassar atitudes e crenças baseadas na «hegemonia da classe social» (Lindblom cit. in Dale & Ozga, 1991).

[9] Embora não exactamente nestes termos, esta mesma tendência foi já referida, entre outros analistas, por Correia (1990; 1991a).

cativas. Nalguns dos nossos trabalhos anteriores (Stoer, 1986; Stoer, Stoleroff & Correia, 1990; e Correia, Stoleroff & Stoer, 1993) iniciámos já uma análise nesse sentido. Também existem alguns (poucos) trabalhos de outros autores portugueses neste campo (entre outros, R. Grácio, 1981; 1983; 1986; S. Grácio, 1986; Correia, 1991b; Nóvoa, 1992; Teodoro, 1993). No entanto, os dados que temos parecem indicar que se, por um lado, houve de facto em Portugal (tal como em Inglaterra) um aproveitamento de um espaço aberto pela reestruturação do processo de trabalho na economia mundial, houve também, por outro lado, na sua versão portuguesa (tal como temos sugerido, através da noção do Estado-regulador e do que temos chamado de «tendência vocacionalista») uma «colonização do princípio do Estado por parte do princípio do mercado» e simultaneamente um apelo do princípio do mercado ao princípio da comunidade (em nome da participação, da solidariedade, do autogoverno, etc.). Este apelo tem envolvido

> [...] *uma forte dimensão ideológica que ajuda a legitimar a relativa retirada do Estado das prestações da providência social, ao mesmo tempo que oculta o fortalecimento, aparentemente contraditório, da intervenção do Estado na área económica (e que constitui, nas palavras do autor, uma espécie de «Estado Providência das empresas»)* (ver Santos, nota 6 acima referida).

Assim, há razões para suspeitar que o Estado («regulador»), apesar da «boa vontade» delineada, enfrenta dificuldades várias para conseguir inverter a tradição centralista e burocrática. Como sugere António Nóvoa:

> *O apelo à participação conduz com frequência a uma maior centralização das políticas educativas; o discurso da profissionalização traduz-se numa desqualificação e num controlo estatal mais apertado dos professores; a linguagem da autonomia traduz-se em práticas burocratizadas de tomada de decisão* (1992: 63)[10].

Na nossa opinião, o trabalho de Santos proporciona pistas analíticas importantes quer para uma melhor compreensão do que está em jogo, quer no equacionamento de respostas para o aparente beco sem saída. Essas pistas foram para nós particularmente estimuladoras na formulação de alguns dos contornos daquilo que designamos por um mandato renovado para a *Escola Democrática* em Portugal nos anos 90. Nesta formulação valorizamos novos conceitos que possam aprofundar a compreensão dos fenómenos e das relações sociais, como também consideramos enriquecedor o questionamento de conceitos «antigos» e até de problemáticas vistas como ultrapassadas (ou em processo de serem reconstruídas, *cf.* Wallerstein, 1991a). Na busca de uma outra adequação analítica, Santos sugere o desenvolvimento de uma «nova atitude epistemológica

[10] Ver também Teodoro (1993: 282-295).

que supere o conhecimento moderno e o ponha ao serviço de um novo senso comum» (1990a: 30; ver também Santos, 1989). Sem que possamos entrar aqui nos pormenores da argumentação de Santos sobre esta questão, retemos para este trabalho o facto de que esta «nova atitude epistemológica» aponta não só para o privilegiar «(d)as tarefas de emancipação sobre as de regulação» como também para a superação das dicotomias do projecto de modernidade e do «modelo de racionalidade cartesiana que lhe subjaz» (Santos, 1990a: 13). Assim, ao mesmo tempo que se privilegia as tarefas de emancipação, propõe-se pôr em causa a própria dicotomia emancipação/regulação. Ao questionar esta dicotomia pode dificultar-se a construção de «falsas dicotomias emancipatórias». Privilegiar a emancipação implica estimular o desenvolvimento do princípio da comunidade, o que basicamente não é senão um apelo para o aprofundamento da democracia (que se torna não só mais representativa como mais participada).

Procurando uma compreensão mais apurada da especificidade social e económica portuguesa, Santos sugere uma reformulação da dicotomia Estado/sociedade civil (desta entre outras, como vimos). Interrogando-se sobre a recentemente renovada ênfase dada a esta dicotomia liberal clássica, Santos escreve, primeiro sobre o Estado:

> *Na medida em que o Estado consegue* [...] *controlar acções e relações sociais dificilmente reguláveis por processos jurídicos formais e integra todo o universo social dos litígios decorrentes dessas acções e relações no processamento informal, o Estado está de facto a expandir-se. E expande-se através de um processo que na superfície da estrutura social surge como um processo de retracção. O que parece ser* deslegalização *é na verdade* relegalização. *Por outras palavras, o Estado está-se a expandir* sob a forma da sociedade civil. *E porque o Estado se expande sob a forma da sociedade civil, o controle social pode ser exercido sob a forma de participação social, a violência, sob a forma de consenso, a dominação de classe, sob a forma de acção comunitária* (sublinhado no original) (1990a: 24-25).

Depois, sobre a sociedade civil, escreve:

> *A meu ver o que está verdadeiramente em causa na «reemergência da sociedade civil» no discurso dominante é um reajustamento estrutural das funções do Estado por via do qual o intervencionismo social interclassista típico do Estado-providência é parcialmente substituído por um intervencionismo bicéfalo, mais autoritário face ao operariado e a certos sectores das classes médias (por exemplo, a pequena burguesia assalariada) e mais diligente no atendimento das exigências macroeconómicas da acumulação de capital (sobretudo do grande capital)* (1990b: 656).

Defende ainda que

[...] *a sociedade civil portuguesa só é fraca e pouco autónoma se, seguindo o modelo das sociedades centrais, a identificamos como o espaço de produção. Se, ao contrário, atentamos, no espaço doméstico, verificamos que a sociedade civil portuguesa é muito forte, autónoma e auto-regulada ou, em todo o caso, é mais forte, autónoma e auto-regulada que as sociedades civis centrais. Aliás, é essa autonomia e auto-regulação que torna possível que o espaço doméstico preencha alguns das lacunas da providência estatal e assim se constitua em sociedade providência, como lhe tenho chamado* (*ibid.*: 659-660).

Sintetizando, argumenta-se que a dicotomia Estado/sociedade civil não consegue captar a realidade de uma sociedade *semiperiférica* como a portuguesa, nas *últimas décadas do século XX*. Mais importante ainda, «duplicando-se (os pólos da dicotomia) um no outro» «trivializa-se as alternativas» e arrisca-se a criar uma situação onde as «promessas da modernidade» não serão cumpridas. Porquê? Porque, como assinalámos acima, os direitos políticos, os direitos sociais e económicos e especialmente os direitos culturais dependem de um desenvolvimento equilibrado dos três princípios (mercado, Estado, comunidade) do pilar da regulação. No caso da dicotomia Estado/sociedade civil, o colapso dos pólos um no outro, num período de crise do Estado, exacerba o desequilíbrio já identificado nesse desenvolvimento, fortemente influenciado pela trajectória do desenvolvimento da economia-mundial capitalista. Ao mesmo tempo empobrece-se o diálogo entre projectos de sociedade que, de outra maneira, poderia fortelecer-se caso houvesse uma mediação entre os pólos. A condição ideal para a realização desta mediação, e para que esse diálogo possa desenvolver-se, expressa-se através do que Santos designa o «princípio de reciprocidade»:

o critério geral de uma política emancipatória é a reciprocidade, já que o exercício do poder nas relações sociais se traduz sempre, de uma ou outra forma, na não-reciprocidade, ou seja, na possibilidade de alguém usar alguém para benefício próprio sem correr o risco de ser usado (Santos, 1990a: 39).

A operacionalização deste princípio depende em boa medida (como se tem tentado dizer por outras palavras ao longo deste trabalho) da «desocultação dos mecanismos do poder» e da construção de «alternativas contra-hegemónicas credíveis» (*ibid.*: 40)[11]. Na análise destas últimas, os movimentos sociais jogam um papel importante, o que na sociedade portuguesa se encontra prejudicado pelo défice de tais iniciativas[12].

[11] Para propostas no que diz respeito a esta construção, ver Santos (1991: 177-188).

[12] Ver nosso estudo recente sobre a acção local que se traduz numa presença social importante, mas que não se substitui ao défice dos movimentos sociais (Rodrigues & Stoer, 1993).

EDUCAÇÃO
SOCIEDADE & CULTURAS

Os contornos de um mandato renovado para a *Escola Democrática* em Portugal

Os riscos para a escola oficial em Portugal associados ao incumprimento das «promessas de modernidade» são graves: a cidadania da escola oficial, por exemplo, que no projecto de modernidade é baseada na interiorização dos direitos sociais e humanos, nunca chegaria a consolidar-se. Mais, o não aproveitamento do espaço de diálogo possível entre projectos de sociedade diferentes significaria, por sua vez, a perda da oportunidade de aproveitar as possibilidades abertas pela «crise da escola oficial» (o que bem se exemplifica pela possibilidade de diálogo entre o projecto de cidadania na escola para todos e o «progressivismo vocacional» do anteriormente designado «novo vocacionalismo»).

Defendemos, no estudo de caso realizado de uma Escola C+S situada numa zona (semi)rural (Stoer & Araújo, 1992), que o *espaço de cidadania* proporcionado pela escola oficial não se encontra plenamente aproveitado pelos professores e alunos da escola. Argumentámos, então, que a escola oficial portuguesa, sendo «do Estado» (num país europeu de democracia parlamentar), se governava por um princípio de cidadania que atribuía aos seus membros a possibilidade de exercer «práticas de democracia» não possíveis ainda noutros espaços (ou «contextos») societais (designadamente o *doméstico*, o *da produção* e o *mundial*[13]). Por outro lado, sublinhámos que, devido à natureza *semiperiférica* (ou *quase-Providência*, como o denomina Santos) deste mesmo Estado e dos espaços doméstico e da produção, o próprio *espaço de cidadania* seria condicionado pelo facto de existir, entre os agentes educativos da escola, uma «lealdade e uma identificação meramente formais com o princípio da igualdade de oportunidades» (Stoer & Araújo, 1992: 158-159).

Pode concluir-se, assim, que, em Portugal, a construção da *Escola Democrática* passaria ainda pela construção da *Escola Meritocrática* (ou a escola do Estado-providência). Tal não implica, todavia, que se trate de uma construção das etapas de desenvolvimento nos moldes rostovianos[14]. Implica, sim, que o princípio de cidadania inerente a «uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal» (Santos, 1993: 43), num país de democracia representativa, é um valor tão fundamental quanto de urgente concretização. Trata-se de um investimento que garante não só a defesa do cidadão perante o poder do Estado, mas que também cuida da defesa do próprio Estado perante o poder do mercado. A consolidação da escola oficial, com o seu desenvolvimento da cultura da escolaridade prolongada, não se reduz evidentemente à presença física do aluno/da aluna na escola: envolve

[13] Os quatro «contextos estruturais» identificados por Santos incluem os três mencionados mais o contexto de «cidadania» que na sua forma institucional é o Estado (1990a: 31-35).

[14] Na base do que venho defendendo está a reivindicação da construção local da escola meritocrática, construção essa que, «reinventando as mini-racionalidades» (Santos, 1988: 41), será sempre diferente da leitura abstracta que se faz da mesma.

também um investimento no sucesso escolar (e na preparação para o futuro) destes alunos, sucesso esse que pressupõe a integração na escola das suas subjectividades designadamente através das suas culturas de origem e/ou de principal referência.

Neste mesmo sentido, defendemos também que, mesmo quando os corpos dos alunos e das alunas estavam presentes na escola, as suas «subjectividades» só se exprimiam nas actividades exteriores à «escola curricular». Analisado em contexto da crise da escola oficial e da sua aparente dificuldade manifesta para realizar o princípio de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, previámos como necessário que a «escola curricular» também se transformasse num espaço inter/multicultural. Aí seria possível não só *reconhecer* culturas como também *conhecê*-las, através de um trabalho pedagógico envolvendo a confrontação de culturas e a inevitável descentração do modelo vigente da escola oficial (Stoer & Araújo, 1992; Araújo & Stoer, 1993). O trabalho em curso, tendo como objectivo reforçar culturas locais numa escola que se orienta pelo princípio da igualdade de oportunidades, pretende não só actuar para garantir a cidadania representativa na escola, mas também se interessa pela promoção da cidadania participativa na escola e na comunidade. Por outras palavras, identificando e concretizando vias para os «direitos culturais» também se esperava reforçar os «direitos sociais e humanos». Ou, por outras palavras ainda, ao mesmo tempo que se investia na maior maturidade da *Escola Meritocrática* contribuía-se para a implantação da *Escola Democrática.*

Concluindo, a nossa proposta para um mandato renovado para a *Escola Democrática* em Portugal baseia-se na materialização da mediação dos pólos da dicotomia *Escola Meritocrática/Escola Democrática.* Esta mediação constrói-se 1) sabendo aproveitar do espaço de cidadania tal como ele foi proposto (e construído no âmbito do Estado-providência) pela política liberal (expresso através do princípio da igualdade de oportunidades educativas – sobretudo de acesso e muito menos de sucesso) e 2) sabendo desafiar essa construção liberal para poder concretizar através dela uma «política de diferença» capaz de reestruturar esse mesmo espaço de cidadania, alargando-o horizontalmente (o princípio da igualdade de oportunidades assume-se como um princípio da comunidade[15]).

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

[15] A realização da «política de diferença» na escola oficial portuguesa é desenvolvida em Stoer (1993).

EDUCAÇÃO
SOCIEDADE & CULTURAS

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. (1992, Fevereiro). *A Reforma Educativa e os seus discursos.* Comunicação ao 2.º Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

AGLIETTA, M. (1976). *Régulation et crises de capitalisme.* Paris: Calmann-Lévy.

ALVES, J. J. M. (1992). *Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Administração Escolar, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

ARAÚJO, H. C. (1993). *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933).* Ph.D. Thesis, Open University, Inglaterra.

ARÁUJO, H. C., & STOER, S. R. (1993). *Genealogias nas escolas: A capacidade de nos surpreender.* Porto: Edições Afrontamento.

AZEVEDO, J. (1991a). *Educação tecnológica: Anos 90.* Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, J. (1991b). Ensino técnico-profissional – Papel do Estado e sociedade civil. In *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional.* Ministério da Educação: GETAP.

BALL, S. J. (1990). *Politics and policy making in education.* Londres: Routledge.

BALL, S. J. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education, 14*(1), 3-19.

BATES, I., CLARKE, J., COHEN, P., FINN, D., MOORE, R., & WILLIS, P. (1984). *Schooling for the dole? The new vocationalism.* Londres: MacMillan.

BISSERET, N. (1979). A ideologia das aptidões naturais. In J. C. Durand (Org.), *Educação e hegemonias de classe.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

BOURDIEU, P. (1983). Reprodução cultural e reprodução social. In S. Grácio, S. de Miranda & S. R. Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação – I, Funções da escola e reprodução social.* Lisboa: Livros Horizonte.

BOWLES, S., & GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America.* Londres: Routledge & Kegan Paul.

BOYER, R. (Org.) (1986). *La flexibilité du travail en Europe.* Paris: Editions la Découverte.

COLEMAN, J. (1972). The concept of equality of educational opportunity. In B. R. Cosin *et al.* (Orgs.), *School and society.* Londres: Routledge & Kegan Paul.

COOKSON, P. W. Jr. (1992). The ideology of consumership and the coming deregulation of the public school system. *Journal of Education Policy, 7*(3), 301-311.

CORREIA, J. A. (1990). Escola, novas tecnologias e mercado do trabalho em Portugal. *Aprender, 11,* 45-52.

CORREIA, J. A. (1991a). O fundamento da hipótese. *Aprender, 13,* 10-14.

CORREIA, J. A. (1991b). Formação e mundo do trabalho – Texto de Apoio, *3:* A crise dos modelos de desenvolvimento e as políticas educativas no limiar do século XXI. Módulo M2. *Manual do Formador, 1* (pp. 50-62). Ministério da Educação: GETAP.

CORREIA, J. A., STOLEROFF, A. D., & STOER, S. R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais, 12/13,* 25-51.

CROZIER, M. (1991). *État modeste, État moderne – Stratégies pour un autre changement.* Paris: Éditions Fayard (2.ª Ed.)/Éditions du Seuil.

DALE, R. (1986). Perspectives on policy making. In *E333 Policy-Making in Education,* Módulo 1, Parte 2. The Open University, Inglaterra.

DALE, R. (1987). Examining the gift horse's teeth: An analysis of TVEI. In L. Barton & S. Walker (Orgs.), *Youth, unemployment and schooling.* Milton Keynes: Open University Press.

DALE, R. (1988). Implications for progressivism of recent changes in the control and direction of education policy. In A. Green & S. J. Ball (Orgs.), *Progress and inequality in comprehensive education.* Londres: Routledge.

DALE, R. (1989). *The State and education policy.* Milton Keynes: Open University Press.
DALE, R. *et al.* (1990). *The TVEI Story – Policy, practice and preparation for the work force.* Milton Keynes: Open University Press.
DALE, R., & OZGA, J. (1991). Introducing education policy: Principles and perspectives. In *E333 Policy-Making in Education,* Módulo 1. The Open University, Inglaterra.
FINN, D., GRANT, N., & JOHNSON, R. (1977). Social democracy, education and the crisis. In Centre for Contemporary Cultural Studies (Org.), *On ideology.* Birmingham: Hutchinson.
GIDDENS, A. (1990). *The consequences of modernity.* Cambridge: Polity Press.
GIROUX, H., & MCLAREN, P. (1988). Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In *Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação.* Faro: Escola Superior da Educação, Instituto Politécnico de Faro.
GRÁCIO, R. (1981). Perspectivas futuras. In M. Silva & I. Tamen (Orgs.), *Sistema de ensino em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
GRÁCIO, R. (1983). O congresso do ensino liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: Uma alternativa sob o caetanismo. *Análise Social, 75-76-77,* 757-792.
GRÁCIO, R. (1986). A educação, dez anos depois. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 18-19-20,* 153-182.
GRÁCIO, R. (1988). Debater publicamente reformas educativas: Um confronto. *Seara Nova, 18,* 14-18.
GRÁCIO, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social.* Lisboa: Livros Horizonte.
GRILO, E. M. (1991). Comentário (da comunicação de José Rose). In *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional.* Ministério da Educação: GETAP.
HARVEY, D. (1989). *The condition of postmodernity.* Oxford: Blackwell.
KATZNELSON, I., & WEIR, M. (1985). *Schooling for all – Class, race and the decline of the american ideal.* Nova Iorque: Basic Books.
LOPES, E. R., GRILO, E. M., NAZARETH, J. M., AGUIAR, J., GOMES, J. A., & AMARAL, J. P. (1989). *Portugal, o desafio dos anos 90.* Lisboa: Editorial Presença.
MARQUES, M. (1991). Partenariado sócio-educativo – Paradigma das escolas profissionais. *Inovação, 4*(2-3), 167-175.
MARQUES, M. (1992). *A decisão política em educação, o partenariado socioeducativo como modelo decisional: O caso das escolas profissionais.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
MOORE, R. (1987). Education and the ideology of production. *British Journal of Sociology of Education, 8*(2), 227-242.
MÓNICA, M. F. (1981). *Escola e classes sociais.* Lisboa: Presença.
NÓVOA, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 57-71). Lisboa: Educa.
PARSONS, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review, 29*(4), 297-318.
PINTO, F. C. (1994). *A formação do Homem no projecto da modernidade.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
RODRIGUES, F., & STOER, S. R. (1993). *Acção local e mudança social em Portugal.* Lisboa: Edições Fim do Século.
SANTOS, B. S. (1988). O social e o político na transição post-moderna. *Comunicação e Linguagens, 67,* 25-48.
SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna.* Porto: Edições Afrontamento.
SANTOS, B. S. (1990a). O Estado e o direito na transição pós-moderna: Para um novo senso comum sobre o poder e o direito. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 30,* 13-43.
SANTOS, B. S. (1990b). O Estado e os modos de produção de poder social. In *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século: Actas do I Congresso Português de Sociologia,* Vol. II (pp. 649-665). Lisboa: Fragmentos.

SANTOS, B. S. (1991). Subjectividade, cidadania e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 32,* 135-191.
SANTOS, B. S. (1993). O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: O caso português. In B. S. Santos (Org.), *Portugal: Um retrato* singular (pp. 17-56). Porto: Edições Afrontamento.
STOER, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição.* Porto: Edições Afrontamento.
STOER, S. R. (1993). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas, 1,* 7-27.
STOER, S. R., & ARAÚJO, H. C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semiperiferia europeia.* Lisboa: Edições Escher.
STOER, S. R., STOLEROFF, A. D., & CORREIA, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 29,* 11-53.
TEODORO, A. (1993). *Educação, desenvolvimento e participação política dos professores – Contributo para uma análise crítica da política educativa portuguesa dos anos oitenta.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
TURNER, R. H. (1961). Modes of social ascent through education: Sponsored and contest mobility. In A. H. Halsey, J. Foud & C. A. Anderson (Orgs.), *Education, economy and society.* Nova Iorque: Free Press.
WALLERSTEIN, I. (1984). *The politics of the world-economy.* Cambridge: Cambridge University Press.
WALLERSTEIN, I. (1991a). *Unthinking social science – The limits of Nineteenth-Century paradigms.* Cambridge: Cambridge Polity Press.
WALLERSTEIN, I. (1991b). *Geopolitics and culture: Essays on the changing world-system.* Cambridge: Cambridge University Press.
WILLIAMS, R. (1961). *The long revolution.* Londres: Chatto e Windus.
WILSON, B. (1962). The teacher's role. *British Journal of Sociology, XIII,* 1-19.