

A NOVA CLASSE MÉDIA E A RECONFIGURAÇÃO DO MANDATO ENDEREÇADO AO SISTEMA EDUCATIVO

António Magalhães / Stephen R. Stoer*

A classe média, que foi o sustentáculo sociológico do fordismo, do keynesianismo e do Estado-Providência, tem vindo a apresentar importantes alterações nas suas estratégias políticas. Entre os anos 1950 e 1970 este estrato social investiu, pelo menos nos países do centro, numa entente social que lhe permitiu consolidar e desenvolver os seus «lugares» de classe sobretudo em torno do capital social e cultural.

O mercado de trabalho com o qual articulava as suas estratégias era-lhe dócil, no sentido em que as carreiras familiares e escolares (dos «berdeiros») lhe garantiam aí, à partida, lugares confortáveis e seguros. Com as alterações introduzidas pela emergência de novas formas de produção, distribuição e consumo, e pelas novas formas de circulação do capital, o mercado de trabalho, tal como o fordismo e keynesianismo o enquadravam, foi sendo volatilizado. Efectivamente, o capitalismo flexível (ou de casino, como diz Harvey, 1989) introduziu a partir da década de 1980 um mercado de trabalho fundado na dissolução do trabalho em competências. Só as competências são realmente susceptíveis de um uso flexível, pois as profissões são insustentavelmente «pesadas» com a sua carga grupal e moral.

Esta reestruturação do mercado de trabalho em termos de competências e a emergência de novos estilos de vida estão a reconfigurar as

* Investigadores do CHE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) da FPCE – UP

estratégias políticas da nova classe média (Bernstein, 1990). O capital cultural e escolar, sendo ainda brandidos como arma essencial deste estrato na procura de assegurar os seus privilégios tradicionais no mercado de trabalho e na estrutura social no seu conjunto, são re-significados no novo contexto. Neste sentido, e tomando como referência a distinção de Castells (1996) entre «trabalho programável» e «trabalho genérico», argumentar-se-á que o novo mandato da nova classe média para a educação tem como objectivo o dominar o mercado do primeiro tipo de trabalho

1. A renovação do mandato para o sistema educativo da nova classe média

Bernstein (1978) chamou a atenção para a emergência nos meados do século XX de uma nova classe média que se caracterizaria pelo investimento no capital cultural e escolar – em detrimento, por exemplo, do investimento na propriedade – como estratégia de classe. É esta nova classe média que, sobretudo no auge do capitalismo organizado, se constituiu como o sustentáculo sociológico do fordismo, do keynesianismo e do Estado-Providência.

O mandato educativo que esta classe foi endereçando à escola reflectia a tensão entre a promoção de uma «pedagogia invisível» no ensino primário (ou básico), e, à medida que a entrada no mercado de trabalho se erigia como prioridade, uma pedagogia explícita de transmissão. O que neste trabalho se pretende argumentar é que esta tensão se tem vindo a resolver a favor da segunda perspectiva (isto é, em favor de uma «pedagogia visível» reconfigurada), e que se esclarece na presença quase obsessiva da questão da excelência académica nos discursos que circulam, como vozes dominantes, sobre educação. Efectivamente, desde 1997 que, de uma forma mais ou menos organizada, os jornais de referência, fazedores de opinião, intelectuais mais ou menos desiludidos com os desenvolvimentos da democracia portuguesa e intelectuais conservadores – diga-se, numa peculiar aliança – sob a capa da luta contra a descida do nível académico, do nível cultural das nossas escolas, da luta contra o laxismo disciplinar e corporativismo profissional, se lançaram numa cruzada a favor da

excelência académica¹. Por tal parecem entender essencialmente aquilo que é proporcionado pelas pedagogias explícitas de transmissão, isto é, um desempenho escolar fundado na capacidade de reproduzir proficientemente o saber codificado ele próprio também como «excelente» (para uma discussão mais aprofundada deste assunto ver Magalhães e Stoer, 2002). A assunção destas pedagogias por parte dos educadores teria como correspondente, no que diz respeito aos educandos, a saliência do esforço e do empenhamento que, por seu turno, permitiriam seleccionar os «melhores», isto é, os que mais mérito (talento + empenho) revelassem.

Classificamos esta perspectiva como um mandato meritocrático renovado, dado que surge após a crítica que os sociólogos e os pedagogos, sobretudo nos anos 1970, fizeram precisamente dos excessos da escola meritocrática. É um dos casos que poderia ser designado como um curto-circuito da reflexividade proporcionada pelas sociedades modernas. Se por reflexividade social se entender a acção informada das sociedades sobre si mesmas, esta renovação do mandato meritocrático para a escola pública surge com conhecimento do debate sobre a igualdade de oportunidades de sucesso mas fazendo-o circular, como diria Giddens, sob a forma de dupla hermenêutica². Mónica (1997), por exemplo, atribui à acção proporcionada pelo conhecimento sobre a educação (as ciências da educação) a responsabilidade da descida generalizada do nível académico e educativo do sistema de educação em Portugal. É como se os intelectuais que trabalham no campo da educação, no caso português, não tivessem as bases necessárias para poder produzir conhecimento reflexivo sobre ele.

Defendemos neste trabalho que esta renovação do mandato meritocrático tem como base sociológica principal o reposicionamento da classe média nos novos mercados de trabalho estruturados pelas formas emergentes de produção, distribuição e consumo. Assumimos, neste aspecto, a tese de Harvey da

¹ Por exemplo Filomena Mónica (2001), José Manuel Fernandes (2001), Mário Pinto (2001a; 2001b), Vital Moreira (2001), António Barreto (2001a; 2001b), Santana Castilho (2001), Guilherme Valente (2001a; 2001b) para citar apenas estes.

² O conhecimento reflexivamente aplicado às condições de reprodução do sistema altera as circunstâncias a que primeiramente se reportava. circulando, assim, o saber sob a forma de uma dupla hermenêutica (Giddens, 1992: 41-42).

determinação em «primeira instância» das produções culturais nos actuais contextos pela economia (1989: 336), ou, como dizem Robertson e Dale, que «acumulação é legitimação» (2001: 118). Efectivamente, o conceito de «competências» tal como surge nos mais diversos discursos sobre a educação parece assumir uma centralidade em que, não raro, é a própria autonomia da instância educativa que parece estar em causa.

2. A reestruturação do mercado de trabalho no contexto do capitalismo flexível: da profissionalidade à empregabilidade

Entre os anos 1950 e 1970 a nova classe média investiu, pelo menos nos países do centro, numa *entente* social que alegadamente lhe permitia consolidar e desenvolver os seus «lugares» de classe, sobretudo em torno do capital social e cultural. O mercado de trabalho com o qual articulava as suas estratégias era-lhe dócil, por assim dizer, no sentido em que as carreiras familiares e escolares (dos «herdeiros») lhes garantiam aí, à partida, lugares confortáveis e seguros.

Com as alterações introduzidas pela emergência de novas formas de produção, distribuição e consumo, e pelas novas formas de circulação do capital, o mercado de trabalho, tal como o fordismo e o keynesianismo o enquadravam, foi sendo volatizado. Efectivamente, o capitalismo flexível (Harvey, 1989) introduziu a partir da década de 1980 um mercado de trabalho fundado na dissolução das profissões³ em competências.

Só as competências são realmente susceptíveis de um uso flexível. As profissões são insustentavelmente «pesadas» com a sua carga grupal (sobretudo sindical) e moral (o percurso do aprendiz ao profissional é um percurso fortemente normativo quer em termos das actividades e gestos próprios das tarefas que constituem a profissão, quer em termos das condições éticas da sua execução).

³ A categoria social de «profissão» surge historicamente ligada àqueles que *professavam* uma actividade como o direito e a medicina, mas à medida que o capitalismo foi alargando o processo de mercadorização das coisas para as pessoas essa categoria foi-se ampliando a cada vez mais áreas de actividade, falando-se cada vez mais dos antigos ofícios como profissões. É neste sentido amplo que aqui usaremos o termo «profissão».

Esta reestruturação do mercado de trabalho em termos de competências e a emergência de novos estilos de vida estão a reconfigurar as estratégias políticas da nova classe média. O capital cultural e escolar, sendo ainda brandidos como arma essencial deste estrato na sua procura de assegurar os seus privilégios tradicionais no mercado de trabalho, e na estrutura social no seu conjunto, são re-significados no novo contexto. A diferença parece residir no facto de que presentemente estas estratégias se articulam preferencialmente com a flexibilidade, com a aceleração da circulação dos capitais e com o mercado de trabalho assim reestruturado. Neste sentido, e tomando como referência a distinção de Castells (1996) entre «trabalho programável» e «trabalho genérico», pode argumentar-se que o novo mandato da nova classe média para a educação tem como objectivo o dominar o mercado de trabalho do primeiro tipo.

Efectivamente, Castells defende que no modelo de produção emergente

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

Se é verdade que o mandato da nova classe média para o sistema educativo sempre visou a solidificação das suas posições na estrutura social, o que parece distinguir a renovação deste mandato é a re-significação daquilo que por «educação» se parece entender. Esta re-significação parece ser modelada, por um lado, pelas dificuldades trazidas à estratégia do investimento em capital escolar pela massificação da escolarização e, por outro, pela transformação do papel do conhecimento no processo educativo. Tendo como pano de fundo

aquele mercado de trabalho dual⁴ e o facto de as escolas secundárias públicas já não serem as «*passarellas*» seguras para a universidade e para os cursos de «distinção», torna-se mais compreensível o «arrepio» da nova classe média perante a perspectiva de que às escolas do estado só vá parar, citando Filomena Mónica (1997: 19), o «lixo social». O processo de massificação, em Portugal, ou em qualquer outro país do mundo, desfaz-se através da sua democratização, mas o que parece perpassar nos discursos neo-meritocráticos é uma implícita sugestão de que os males gerados pela meritocracia (fundada apenas na igualdade de oportunidades) se resolvem apenas com mais meritocracia.

Por outro lado, é o próprio conhecimento e o seu papel educacional que está a ser revisto. Na próxima secção debruçar-nos-emos sobre esta questão em particular, por ora gostaríamos apenas de remeter esta transformação do papel do conhecimento para a já referida dualização do mercado de trabalho.

«Flexibilidade» parece ser a palavra-chave na mais recente literatura da teoria das organizações às teorias do *management*. É o reconhecimento da importância da capacidade de adaptação às inesperadas mudanças nos ambientes organizacionais e da capacidade de resposta aos desafios que estas colocam à produção e à distribuição que está na base da exigência de se ser flexível. A categoria social de profissão, definida a partir de um conjunto articulado de gestos técnicos (fazer), respectivo saber (saber fazer) e atitudes e valores (definidos as mais das vezes corporativamente), enquadrada frequentemente – sobretudo a partir dos anos 1950 – por mais ou menos fortes organizações sindicais, era, no contexto do fordismo e da regulação keynesiana, um factor estruturante do mercado de trabalho. Entre a organização fordista da produção, distribuição e consumo e o trabalho construiu-se uma confluência que, sem ser estreitamente funcional, assumia importantes articulações. Sindicatos e representantes dos empresários, trabalho e capital conviviam nos países do centro sob a égide reguladora do Estado-providência numa *entente* que, sem resolver as contradições seminais do sistema, fazia com que ele, funcionasse com essas mesmas contradições. O sufrágio universal, o surgimento de diversos movimentos sociais, a politização dos sindicat-

⁴ Thompson defende que nos sectores económicos com maior proporção de investimento em capital do que em trabalho existe uma «mercado de trabalho dual para trabalho qualificado e desqualificado no interior da tendência mais ampla para a desqualificação» (1989: 83).

tos e a progressiva regulação dos mercados pelos aparelhos de estado, propiciaram o aumento das expectativas sociais das classes populares⁵, ao mesmo tempo que o capitalismo, enquanto sistema económico, se podia desenvolver pacífica e regularmente

Neste contexto, o «trabalho» constituiu-se a partir de uma matriz «dura», isto é, definido corporativamente e enrijecido pela acção sindical, sendo as «profissões» em que socialmente se organizavam os trabalhadores um importante factor de delimitação de sistema, isto é, era a profissionalidade do electricista, por exemplo, que definia em grande medida as suas tarefas e actividades laborais. A regulação estatal, as organizações sindicais e a própria organização da produção e distribuição cristalizavam, assim, uma configuração do mercado de trabalho fundada na centralidade «dura» do trabalho/profissão

Com o surgimento das estruturas produtivas pós-fordistas esta «dureza» é substituída pela «flexibilidade» como chave para o sucesso dos indivíduos e das organizações. O capitalismo sob a sua forma «desorganizada» (e globalizado) acaba por condenar tudo e todos os que não forem capazes de se adaptar à aceleração das transformações proporcionada pela crescente centralidade do capital financeiro. Os processos produtivos são redesenhados a partir de critérios financeiros, numa clara subsumção dos capitais industrial, comercial e fundiário ao critério de proficiência na produção de mais-valia, ele próprio tornado como indicador de última instância da «performance» individual e colectiva. Neste contexto, é compreensível que, a par da exigência sobre os estados-nação no sentido da desregulação dos processos económicos e sociais, se insista na «flexibilidade» do trabalho e das organizações como indutora dos sistemas políticos, do educacional ao da saúde quase sem excepção.

Esta «flexibilidade», argumentamos nós, está a ser levada a cabo enquanto tal sob a forma da conceptualização do trabalho como agregado de «competências». Estas, definidas como a capacidade criada nos indivíduos e nos grupos para desempenhar os seus papéis sociais e produtivos em ambientes continuamente em transformação, compreendem sobretudo a capacidade de con-

⁵ Boaventura S. Santos diz que durante este período «o pilar da emancipação torna-se cada vez mais semelhante ao pilar da regulação. A emancipação torna-se verdadeiramente no lado cultural da regulação []» (Santos, 1994: 78)

tinuamente se capacitarem para lidar com a mudança. Os conhecimentos teóricos e práticos a serem mobilizados segundo este critério são, portanto, aqueles que propiciam a sua contínua abertura para a novidade e criação de inovação⁶.

Definido a partir destas competências, o trabalho organizado em volta da categoria social de profissão, como tudo o é que sólido, dilui-se e, em substituição dos requisitos e perfil profissionais, é a empregabilidade que assume o papel central. Ser «empregável» é possuir competências de adaptabilidade, é a capacidade de estar continuamente em processo de formação («trainability», nas palavras de Bernstein, 2001) e de circular no mercado de trabalho com uma velocidade o mais semelhante possível àquela com que o capital circula, as empresas reorganizam os seus processos de reorganização e as inovações surgem

Não são só, portanto, as empresas, devido à sua «dureza» e insustentável peso organizacional, que se diluem no ar do capitalismo flexível, como são os próprios indivíduos enquanto trabalhadores/profissionais que são compelidos a reconfigurar-se como «empregáveis». Se a profissão de cada um era crucial para o próprio processo de auto-identificação, a empregabilidade, definida como conjunto de competências que proporcionam *performance* económica (Lyotard, 1989) (isto é, a obtenção do máximo *output* com o mínimo de *input*), parece sugerir a emergência de identidades mais voláteis e eventualmente mais fragmentadas

É para se reposicionar neste mercado de trabalho dualizado pelas competências/ausência de competências, qualificado/não qualificado que o mandato endereçado ao sistema educativo fundado na preocupação quase exclusiva com a excelência académica nos parece ganhar sentido. A nova classe média aponta as suas estratégias de classe para a camada auto-programável do mercado de trabalho, procurando que seus «herdeiros» se instalem aí o mais seguramente possível. Esta estratégia contra os riscos despoletados pelo novo mercado de trabalho é um dos factores que nos parece mais contribuir para a renovação do mandato meritocrático da nova classe média a que estamos actualmente a assistir

⁶ Veja-se, a este propósito, as entrevistas que Ball realizou a empresários britânicos (1990)

2.1 Do conhecimento como formação ao conhecimento como competência ou da pedagogia à performance

Como já sugerimos, este contexto de renovação do mandato meritocrático não corresponde apenas a uma exigência de arrumação diferente dos *currícula*, ou mesmo apenas a uma proposta de curriculum escolar diferente, mas antes a uma re-significação do conhecimento, do seu papel no processo educativo e da própria educação escolar. Este debate tem assumido, desde os anos 1980, diferentes matizados nos países europeus, mas em Portugal tomou a forma da responsabilização da tradição rousseauiana no sistema educativo. Veja-se, por exemplo, Filomena Mónica quando diz que a culpa da inadequação do sistema escolar em relação àquilo que seria desejável deve ser buscada na «cultura dominante» que é inculcada nos cursos de Ciências da Educação e que, por consequência, assume uma posição «soft» em relação à avaliação:

«Trata-se, em resumo, da mistura entre o legado de Rousseau e algumas ideias, mal digeridas, da Sociologia da Educação, com ênfase para as que contestam a autoridade do professor, a validade dos conteúdos curriculares e a disciplina nas salas de aula. Evidentemente que ninguém conseguirá - nem o julgo desejável - reconstituir a autoridade, tal como ela existiu no passado. Mas a ideia de que é possível aprender sem esforço, a subalternização do professor, a ambiguidade perante a avaliação, degradaram as escolas para além do tolerável» (ibid : 49)

Sublinhe-se a ênfase colocada pela autora nos conteúdos curriculares, na autoridade e, sobretudo, a necessidade de avaliação. A excelência académica é definida implicitamente aqui a partir dos conteúdos veiculados pela autoridade pedagógica e da sua avaliação. A mediação efectuada pela «avaliação» é crucial na estrutura argumentativa do discurso neo-meritocrático, dado que induz a questão da qualidade e respectivo dogma («O quê? Estão contra a qualidade?» perguntam indignados quando se lhes pede que digam exactamente o que querem com isso dizer).

Nessa senda, Luís Salgado de Matos, num artigo do *Público* (20 08 2001), sublinha, também implicitamente, essa ênfase na *performance* pedagógica fundada no domínio dos conteúdos e também na respectiva avaliação:

«A escola desmoraliza os jovens: sabem que andam lá a matar tempo. Indirectamente perturba a família: "os meus filhos arranjarão emprego?", dizem

os pais quando esquecem o alívio da nota falsa que os filhos recebem em tudo o que não é exame. As famílias com capital cultural resistem melhor. pagam explicadores, escolhem boas escolas - portuguesas ou estrangeiras - e pilotam o futuro dos filhos»

Em artigo de 26 de Janeiro de 2001, Vasco Pulido Valente, no *Diário de Notícias*, bate na mesma tecla, isto é, que o mal de que o sistema educativo português enferma, é o de não avaliar:

«[] ninguém se atreve - presumo que por humanidade - a rejeitar a raiz filosófica da "integração" universal. Lindos sentimentos com certeza. Só que não estabelecer estritos critérios de comportamento e trabalho e não excluir equivale a transformar a escola numa espécie de extensão da rua e das famílias menos responsáveis»

A avaliação surge, assim, insistentemente como a medida político-pedagógica que conduzirá o sistema educativo ao desempenho eficaz enquanto formador e, eventualmente, criador de competências e indutor de «qualidade». Guilherme Valente e Carlos Fiolhais (*Público*, 24 de Janeiro de 2001) chamam-lhe mesmo o antídoto para o problema educacional português:

«A avaliação é o antídoto da aparência. É por isso que a ciência, que exige, exercita e promove uma permanente avaliação, é uma ameaça para a velha cultura nacional. É talvez por isso que a ciência e a cultura científica têm tanta dificuldade em emergir na sociedade portuguesa»

A ligação entre a necessidade de avaliação e a renovação do mandato meritocrático para o sistema educativo surge, pois, clara. Veja-se o que diz a este propósito José Manuel Fernandes:

«Na sociedade em que vivemos exige-se que se aprenda ao longo da vida, e é bom que todos estejamos preparados para ser avaliados em permanência para podermos evoluir, para que haja justiça nas relações de trabalho, para sermos uma meritocracia e não uma sociedade clientelar, onde uma boa cunha vale mais do que uma competência comprovada» (*Público*, 28 de Dezembro de 2000)

Não se trata, então, apenas de opor os desempenhos da escola que temos àqueles que poderíamos ter se ela fosse mais eficiente, mas antes de reconfigurar

a própria instituição escolar e, em lugar da formação de indivíduos, esta cuidar sobre-tudo da sua contínua formação enquanto trabalhador flexível

A ideia da Escola e da instituição escolar tal como a conhecemos hoje são modernas por excelência. Ela é o produto do cruzamento do projecto do Iluminismo com o do estado-nação e de ambos com o capitalismo enquanto forma de organização da produção. O Iluminismo atribuiu à instituição escolar eventualmente a função mais nobre e central do projecto da modernidade: a formação do homem novo. Este não é já pensado como o súbdito de Deus e do suserano, ou aquele que rege as suas escolhas pela tradição, mas o cidadão-indivíduo. Acreditava-se que este, deixado aos cuidados da razão, da ciência e do saber técnico, se erigiria como senhor da natureza, da sociedade e, logo, de si mesmo. Por seu turno, o projecto do consolidação dos estados-nação endereçava à escola um mandato muito forte: caber-lhe-ia a difusão da cultura, da língua e da ciência nacionais e a formação dos respectivos cidadãos.

Com a integração política pelo estado (Archer, 1979), a educação passa a estar, em última análise, ao serviço da formação da nova forma de conceber os indivíduos: cidadãos unidos pela língua, território, cultura, etc. Atribuía-se ao conhecimento, recontextualizado pedagogicamente, uma função emancipadora. O que parece acontecer ao conhecimento quando recontextualizado como competência e como *performance* é que este deixa de estar ao serviço da formação do indivíduo enquanto tal e surge como algo que flui através dele, monindo-o com capacidades de respostas a situações mais ou menos restritas e mais ou menos complexas, mas não interferindo com a sua formação enquanto tal. Parece-nos ser isto que Bernstein quer dizer quando se refere a

«um novo conceito quer de conhecimento, quer da sua relação com aqueles que o criam []. O conhecimento deve fluir como dinheiro para onde quer que possa criar vantagens e lucro. De facto, o conhecimento não é apenas como o dinheiro: é dinheiro. []. O conhecimento, depois de quase dois séculos divorciou-se da interioridade e literalmente desumanizou-se. Uma vez separado o conhecimento da interioridade, do comprometimento e da dedicação pessoal, então as pessoas podem ser levadas de um lado para o outro, substituídas umas por outras e excluídas do mercado» (1990: 155)

Ao ser conceptualizado como «competências flexíveis» o conhecimento, tal como a modernidade o definiu, como potencialmente emancipador, muda de

natureza. A análise desta transformação já começou a ser feita ao nível epistemológico propriamente dito (ver entre outros Lyotard, 1989; Gibbons, *et al*, 1997; Santos, 1987, 1989, 1991, 1995), estando ainda muito por fazer no referente às suas consequências ao nível recontextualização pedagógica. Será possível, todavia, desde já, questionar se a mera tradução pedagógica do conhecimento, assim transformado, e a sua subsequente organização em curricula que proporcionem aos formandos a obtenção de «competências», protege a autonomia relativa da instância educativa e a especificidade da acção pedagógica. A razão da nossa perplexidade é que o escopo das competências tal como é formulado pelos porta-vozes do mercado de trabalho renovado em torno da flexibilidade e aquele saído das penas e das vozes proponentes do mandato neomeritocrático é de tal forma próximo que a instância educativa e a instância produtiva, mais do que tornarem as suas fronteiras indefinidas, assumem uma cândida funcionalidade⁷.

3. A falsa dicotomia: performance sem pedagogia vs pedagogia sem performance

Para escapar às armadilhas que a noção de competência parece trazer consigo, temos vindo a analisar o debate sobre políticas educativas em Portugal (Magalhães e Stoer, 2002) evitando entrar na discussão acerca do carácter mais ou menos amplo ou mais ou menos restrito das competências a criar pelo processo de formação escolar. O preço a pagar parece-nos ser o fechamento da

⁷ Veja-se, a este propósito, a lapidar afirmação de Medina Carreira numa entrevista conduzida por Paulo Emerenciano do jornal *O Expresso*, publicada no «Dossier Economia» de Dezembro de 2001: «() A falta de qualidade da nossa educação é altamente preocupante () Tem de se começar simultaneamente em vários sítios, mas o primeiro é a educação onde nunca se começou satisfatoriamente () Tem de se começar por rever os manuais, os métodos, a preparação e exigência dos professores e a disciplina (uma escola não é produtiva quando andam todos a agredir os outros sem preservar os docentes) A escola é essencial para todos e também para muitos empresários. O Marquês de Pombal tinha um vizinho francês, empresário, Jacome Ratton, que lhe sugeriu a criação de uma escola para essa gente que era toda analfabeta e chamamos hoje empresários. E o Marquês mandou abrir a Aula do Comércio, uma escola onde se aprendia os juros, os créditos, os pesos e as medidas. Acho que, em Portugal, deveríamos pensar numa actualizada Aula do Comércio. Na minha opinião, a base essencial é, de facto, a preparação ()»

discussão em torno do dilema das «boas» competências - que servem a formação integral do indivíduo - e das «más» competências - aquelas que, cativas do curto prazo, apenas capacitam para lidar com situações, frequentemente em contexto de empresa, pouco complexas e com necessidade de baixa qualificação. Em alternativa, temos procurado construir um *continuum* heurístico em que pedagogia e *performance* (ver Magalhães e Stoer, *ibid.*) constituam os extremos. Ao colocarmos aí as diferentes propostas de mandato para o sistema educativo, a natureza política destas parece melhor explicitada. Dado que não se pode ser idealista em relação aos efeitos exponencialmente selectivos do mercado de trabalho, e dado que o conhecimento veiculado no processo educativo não deve visar apenas a *performance* de cada um em contexto de trabalho, não opomos pedagogia às exigências de *performance*. Se é verdade, como lembram os neo-meritocratas mais assanhados, que a pedagogia sem *performance* é «nada», também o parece ser que não há *performance* sem pedagogia, na medida em que por mais mecânica que seja o conhecimento a veicular ele é sempre «veiculado», quer dizer, mediado por um processo pedagógico.

Assim, a assunção daquele *continuum* não só permite mapear as propostas dos diferentes intervenientes no debate, como também sugere que, no actual contexto de um mercado de trabalho estruturado pelo capitalismo flexível, não é obrigatório ficar confinado à defesa radicalmente pedagógica da educação (como se autonomia do pedagógico fosse independência em relação à economia) ou à redução da educação à *performance* (como se a *performance* pudesse existir sem pedagogia). Os caminhos alternativos podem ser procurados nas diferenças (eventualmente incomensuráveis) que estruturam os mandatos educativos e na sua mútua análise crítica.

Tanto mais que a escola deixou de ser percebida pelas famílias e pelos alunos/estudantes como «o» recurso de formação e, logo, de criação de competências. Outras organizações e instituições, públicas e privadas, assim como os mais diversos contextos proporcionam formação e qualificam os que neles se envolvem. Empresas, associações, movimentos sociais, políticos, religiosos e a própria família, etc. em alguns países apresentam-se já explicitamente como alternativas à escola pública. A escola deixou de ser a instituição socializadora central e as narrativas educacionais legitimadoras da missão quase salvadora (a formação do homem novo, do indivíduo-cidadão) que o projecto da moder-

nidade lhe atribuía parecem viver apenas em alguns e excepcionais lugares e na mente generosa de alguns estóicos educadores. A instituição e os serviços que ela presta são, antes, integradas nas estratégias que os indivíduos vão reflexivamente construindo.

Conclusão

Numa sociedade totalmente pedagógica, a educação escolar parece ter muita da sua relevância bastante confinada à sua função de acreditação, de atribuição de diplomas. Como consequência da crescente reflexividade social e individual, é a escola que é colocada nos guiões que os indivíduos fazem para a sua vida e não ao contrário, como de alguma forma sonharam muitos pedagogos modernos, isto é, a escola forneceria o «bom» material com o qual os indivíduos construiriam a sua vida. Segundo Beck (1992), a capacidade para cada um escolher, manter e justificar as suas próprias relações sociais e opções de vida, não é a mesma em e para todos, ela é,

«como qualquer sociólogo das classes sabe, uma capacidade aprendida que depende das origens sociais e familiares especiais. A conduta reflexiva da vida, o planeamento que cada um faz da sua biografia e das relações sociais, dá origem a uma nova desigualdade, a desigualdade no lidar com a insegurança e a reflexividade» (Beck, 1992: 98).

A escolarização surge, neste contexto, ao mesmo tempo como um instrumento a utilizar para escapar às «origens sociais e familiares» e como consequência dessas mesmas origens. Da mesma forma, pensamos - e isto parece-nos matizar bastante a assunção da determinação em «primeira instância» que acima desenvolvemos - que o surgimento do novo mandato da nova classe média não é o mero produto da determinação económica imposta pelo capitalismo flexível, mas, antes, que é coetâneo de mudanças culturais que envolvem fenómenos que vão desde a intimidade à re-invenção das tradições e do culto do efémero e à já referida assunção reflexiva de novos estilos de vida.

Efectivamente, as implicações destas mudanças de teor cultural conduzem-nos a uma análise não só dos estilos de vida, como também à análise do sur-

gimento de novas formas de cidadania. Já iniciámos esta análise num trabalho que brevemente publicaremos (ver Stoer e Magalhães, 2002, no prelo)

Correspondência António Magalhães e Stephen R. Stoer, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 1021/1055, 4169 - 004 PORTO,

Email antonio@psi.up.pt; stoer@psi.up.pt

Referências bibliográficas

- ARCHER, Margaret (1979) *Social Origins of Educational Systems*, Londres: Sage
- BAIL, Stephen J. (1990) *Politics and Policy Making in Education*, Londres: Routledge
- BARRETO, António (2001a) «Um Ministro de Outros Tempos», *Público*, 25 de Março
- BARRETO, António (2001b) «Ainda a Avaliação das Escolas», *Público*, 8 de Abril
- BECK, Ulrich (1992) *Risk society*, Londres: Sage Publications
- BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony, LASH, Scott (1994) *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, Oxford: Blackwell Publishers
- BERNSTEIN, Basil (1990) *The Structuring of Pedagogical Discourse*, Londres: Routledge
- BERNSTEIN, Basil (2001) «Das pedagogias aos conhecimentos», *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 9-17
- BRAVERMAN, Harry (1974) *Labor and Monopoly Capital*, Nova Iorque: Monthly Review Press
- CASTELLS, Manuel (1998) *End of Millennium (The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume III)*, Cambridge: Blackwell
- CASILLHO, Santana (2001) «Os Pedabobos», *Público*, 6 de Outubro
- DURKHEIM, Émile (1978) *Educação e Sociedade*, Porto: Rés Editora
- EMERENCIANO, Paulo (2001) «Perigo de Banca Rota Após 2006», entrevista a Henrique Medina Carreira, *O Expresso*, Dossier Economia, Dezembro
- GIDDENS, A. (1992) *As Consequências da Modernidade*, Oeiras: Celta Editora
- FERNANDES, José Manuel (2000) «As Provas de Aferição, o Ministério e Nós, os Outros Todos», *Público*, 28 de Dezembro
- GIBBONS, Michael, LIMOGES, Camille, NOWOINY, Helga, SCHWARTZMAN, Simon, SCOTT, Peter and IROW, Martin (1997) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Londres: Sage
- HARVEY, David (1989) *The Condition of Postmodernity: An Inquiry into the Origins of Cultural Change*, Oxford: Basil Blackwell Ltd
- IYOIARD, J-François (1989) *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa: Gradiva

- MAGALHÃES, António M e SIOER, Stephen R (2001) *A Excelência Académica e a Escola para Todos*, Porto: Profedições
- MAIOS, Luís Salgado (2001) «A Escola e a Família», *Público*, 20 de Agosto
- MÓNICA, Filomena (1997) *Os Filhos de Rousseau*, Lisboa: Relógio d'Água.
- MÓNICA, Filomena (2001) «Os Filhos dos Pobres e os Filhos dos Ricos na Escola Democrática», *Público*, 16 de Março
- MOREIRA, Vital (2001) «A Deseducação Secundária», *Público*, 4 de Setembro
- PINTO, Mário (2001a) «Uma Vitória Catalisadora da Reforma Escolar?», *Público*, 3 de Setembro
- PINTO, Mário (2001b) «Responsabilidade Pessoal: educação e avaliação», *Público*, 4 de Abril
- ROBERTSON, Susan, e DALE, Roger (2001) «Regulação e Risco na Governação da Educação Gestão dos Problemas de Legitimação e Coesão Social em Educação nos Estados Competitivos», *Educação Sociedade & Culturas*, 15, 117-147
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1987) *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto: Edições Afrontamento
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1989) *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*, Porto: Edições Afrontamento
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1991) «Ciência» in Manuel M Carrilho (ed), *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, Lisbon: Publicações D Quixote
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995) *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Nova Iorque: Routledge
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1994) *Pela Mão de Alice o social e o político na pós-modernidade*, Porto: Edições Afrontamento
- STOER, Stephen R , e MAGALHÃES, António M (2002) «Novas Cidadanias, Re-configuração do Contrato Social e Educação», Comunicação apresentada nas Jornadas sobre a Globalização, organizadas pelo IPI, Leiria
- THOMPSON, Paul (1989) *The Nature of Work: An Introduction to Debates on the Labour Process*, Londres: Macmillan
- VALENTE, Guilherme Valente (2001) «Outro Ministro que Nunca Existiu», *Público*, 29 de Setembro
- VALENTE, Guilherme e FIOHAIS, Carlos (2001a) «A Governante que não Quer Ser Avaliada», *Público*, 24 de Janeiro
- VALENTE, Guilherme e FIOHAIS, Carlos (2001b) «O Horror dos Melhores e a Utilidade da Escola», *Público*, 26 de Abril
- VALENTE, Vasco Pulido (2001) «Fanáticos» *Diário de Notícias*, 26 de Janeiro