

Quando a escola é uma opção — relação com a escola e relação com os saberes em Marrocos

Nos países que conheceram a revolução industrial, agora há mais de um século, e onde os sistemas escolares — obrigatórios — foram construídos como resposta às próprias exigências desta revolução industrial, considera-se que a escola está hoje instituída. Por isso, entende-se que a questão da escola não se coloca. Entendamo-nos: isso não quer dizer que a escola não seja objecto de debates, tanto quanto o necessário. Veremos até que estes têm todas as possibilidades para obterem ainda mais amplitude. Mas, se a *questão* escolar se põe, é em termos de igualdade de oportunidades, de vias — únicas ou não —, em termos de duração dos diferentes ciclos — primários, secundários, etc.... A escola, em si mesma, nunca é pensada em termos de *escolha*. Escolarizar ou não escolarizar as crianças, fazê-las passar pelos bancos da escola ou fazê-las entrar imediatamente na vida económica activa são alternativas que, simplesmente, não se põem. Sabe-se (Lange e Martin, 1995; Gérard, 1997; Lange, 2001 e 2003) que o mesmo não acontece nos países do Sul. Para ser mais preciso, não acontece o mesmo naqueles países do Sul onde o sistema escolar se impôs para responder a exigências políticas (internas e externas), e não a exigências *económicas* de curto prazo: o mesmo não acontece em países onde o sistema escolar de modo algum responde a exigências internas *ligadas ao sistema sócio-económico nacional e ao seu nível de desenvolvimento actual* (Qvortrup, 2000).

O que é que caracteriza um sistema escolar, no sentido em que é entendido hoje?

- A separação radical entre as actividades educativas ligadas à instrução, por um lado, e, por outro, as eventuais actividades económicas que as crianças — doravante, os alunos — já não têm condições para executarem;

* Institut de Recherche pour le Développement (IRD), Paris, França.

- O facto de a instrução ser confiada a um profissional cuja legitimidade suplanta a autoridade familiar;
- A colocação da criança num lugar específico consagrado à transmissão desta instrução.

Ora, na maior parte destes países, e antes da colonização, não existia nada que correspondesse ao que caracteriza o sistema escolar. Educação e trabalho estavam ligados a um mesmo processo de socialização. A criança aprendia por imitação, sem pedagogia instituída, nem corpos de especialistas dedicados apenas a esta tarefa, no contacto com os adultos (a família, em especial). Neste processo de aprendizagem eram-lhe progressivamente confiadas tarefas proporcionais àquilo que a colectividade local esperava de uma criança da sua idade.

Compreende-se a revolução que representa a ideia de escolarização, introduzida pela colonização, *a fortiori* de escolarização obrigatória, introduzida pelas independências, e compreendem-se as reservas iniciais de uma parte da população. Alguns perceberam rapidamente o quanto a escola podia favorecer a promoção social dos filhos. De facto, no contexto pós-independência, a falta de uma elite era dramática e qualquer diplomado podia obter um posto na função pública. Mas outros pais recusaram confiar os filhos a uma escola, olhada como uma imposição que importava valores estrangeiros, inúteis e inassimiláveis.

É esta relação com os saberes escolares das populações dessas zonas que aqui queria analisar. Apoiar-me-ei sobre o caso de Marrocos, onde conduzo um estudo sobre as crianças trabalhadoras. O caso de Marrocos é particularmente interessante na medida em que é um dos raros países onde um sistema escolar, nos moldes em que acabamos de o caracterizar, preexistia à colonização francesa e onde a procura de escola não se defrontava com a heterogeneidade cultural que acabamos de sugerir. Para isso veremos que a escolha da opção de não escolarização perdura e que o facto de se remeter a explicação para uma suposta mentalidade culturalmente hostil de modo algum é convincente.

Vamos, por conseguinte, abordar estes pontos, começando por um curto historial da escola em Marrocos. Seguidamente, mostraremos a evolução da relação com a escola a partir do nosso estudo de terreno, efectuado na cidade de Fez, entre as classes populares. Daremos então o resultado mais heterodoxo do nosso inquérito: uma proporção significativa dos que receberam apenas uma formação informal (aprendizagem) chegou, no entanto, a um estatuto social e profissional equivalente ao dos seus camaradas escolarizados. Insistiremos num factor que nos parece essencial: a relação com o saber escolar, nesta população, extrai as suas referências do sistema de aprendizagem tal

como se apresenta em Fez. Poderemos então interrogar-nos sobre as lições a tirar desta situação, onde a escola não é, a justo título, mais do que uma opção. Será isto uma simples sobrevivência, em vias de reabsorção? Ou, pelo contrário, pode aqui ver-se uma prefiguração de transformações em curso na legitimidade dos sistemas escolares tal como os conhecemos?

CURTA HISTÓRIA DA ESCOLA EM MARROCOS

Disse-o, Marrocos é um dos raros países que, antes da colonização, possuíam um sistema de ensino formal e que educavam a quase totalidade da população masculina. Na base, o camponês mais pobre conhecia o caminho do *msîd*, a escola corânica de base. Mesmo que nem sempre lá levasse os filhos, ou todos os filhos (na véspera do protectorado estima-se que uma criança sobre seis o tivesse frequentado) (cf. Jenaïstar, 1980, p. 55), a verdade é que o conjunto da população estava há muito tempo familiarizado com a ideia de que a educação da criança podia ser confiada a uma outra autoridade que não a família. Acima deste nível, numerosos *médersas* formavam as elites do país, ministrando um ensino decerto essencialmente teológico e jurídico, mas, por vezes também, em medicina e ciências. No topo, Marrocos podia orgulhar-se de proteger, com o *Qaraouiyyîn*, uma universidade que será, entre o século XIII e o século XV, uma das mais prestigiadas do mundo, e não só do mundo muçulmano. Ao virar-se para a sua identidade religiosa e com o fechamento a tudo o que era entendido como heterogéneo à tradição teológica (o que lhe interditava o estudo de todas as disciplinas científicas) perderá a sua aura. Constituía também um pólo de referência para a identidade marroquina, um lugar de elevado saber que fornecerá ao país uma elite intelectual reconhecida, e permanecerá até hoje a figura central do ensino original.

Sob o protectorado, os nacionalistas tinham aberto o caminho para um ensino muçulmano renovado. A partir do primário, as crianças já não se aplicam apenas ao estudo do Corão, mas igualmente às disciplinas básicas (escrever e contar). Em todos os níveis de estudos, esta escola desenvolve e alarga assim o *curriculum*, numa vontade política de oferecer um contra-modelo à escola colonial (Baina, 1981; Souali e Merrouni, 1981).

Com a independência, a questão escolar apresenta-se como uma esgotante corrida de velocidade e a oferta escolar, apresentada pelo governo, não parou de correr atrás de uma procura demasiado forte. Como o país — e o aparelho de Estado à cabeça — padece de uma falta aguda de pessoal qualificado, qualquer pessoa que obtenha um diploma obtém, *ipso facto*, um emprego na função pública (Akesbi-Msefer, 1998; Salmi, 1985; Souali, 1983).

Progressivamente, o sistema obstruiu-se. A escola continua a faltar nas zonas desfavorecidas e, quantitativamente, a procura escolar continua a ser

mais forte do que a oferta. Mas, qualitativamente, a procura de escola baixou consideravelmente de intensidade. É que, a montante, o emprego deixou de seguir quase mecanicamente o diploma. Hoje está-se num ponto em que o facto de se ter um diploma do ensino superior se correlaciona com o facto de *não* ter emprego. Assim, a irrupção de um actor social novo, o diplomado desempregado, alerta o Estado, que nada pode, e a opinião pública (Geisser, 2000; Gérard, 2002; Gérard e Schlemmer, 2003).

A ESCOLA NA MEDINA DE FEZ

A população estudada é representativa das famílias de Fez-Medina, ou seja, de uma população bastante homogénea composta pelas classes populares, como indica o quadro n.º 1.

**Nível de estudos em que os rapazes pararam
no seu percurso escolar
(em percentagem)**

[QUADRO N.º 1]

	Nascidos entre 1960 e 1974	Nascidos desde 1975 e com 6 anos ou mais de idade
Acederam ao superior	6,2	2,3
Atingiram o 12.º ano	15,8	10,3
Acederam ao 3.º ciclo do ensino básico	35,7	35,5
Estiveram no último ano da primária	52,1	48,5
Entraram na primária	66,5	77,4
Nunca foram escolarizados (a não ser no <i>msid</i>)	33,5	22,6

Fonte: Inquéritos pessoais (B. Schlemmer), 2000-2003.

Nesta população constata-se uma nítida evolução:

- Entre os que nasceram a partir de 1975 permanece ligeiramente menos de um quarto dos rapazes que foram postos a trabalhar a partir dos 6-7 anos. Aqueles não conhecem ou praticamente não conhecem a escola;
- Esta proporção referia-se a mais de um terço das crianças para os que nasceram antes de 1974. Do lado dos não escolarizados, ou dos muito pouco escolarizados, a evolução é, por conseguinte, positiva;
- Em contrapartida, do lado dos que «passaram o cabo» da primária, a evolução é oposta, negativa: entre os que nasceram a partir de 1975 não são mais de 13% a passarem ou ultrapassarem o nível do *bac*, enquanto eram ainda 21% na geração precedente.

Em resumo, a inscrição na escola, com a idade em que esta é obrigatória, tornou-se mais natural e a não escolarização total encontra-se mais raramente. Mas poder-se-á falar de institucionalização da escola quando, ao mesmo tempo, são cada vez mais numerosas as crianças oriundas destes meios populares a deixarem a escola cada vez mais cedo?

Como se reparte esta população?

- A oposição rapazes-raparigas permanece o elemento principal da discriminação, mesmo que seja lentamente atenuada: nomeadamente, as raparigas continuam a ser duas vezes mais privadas da escola do que os rapazes;
- A oposição cidade-campo constitui um factor determinante, que tende igualmente a esbater-se com o tempo;
- Classicamente, o meio de pertença e o capital escolar do chefe de família desempenham um papel central, é inútil voltar aí;
- Contudo, nota-se uma diferenciação interessante de acordo com as profissões (cf. quadro n.º 2).

Profissão do pai e escolaridade dos filhos

(em percentagem)

[QUADRO N.º 2]

Nível atingido pelos filhos /profissão do pai	Não escolarizado, ou um ano de primária	Mais de um ano de primária, sem chegar ao 2.º ciclo do ensino básico	Entrada no 2.º ciclo do ensino básico, sem chegar ao secundário	Secundário, ou superior	Total
Pequenos ofícios sem qualificações	31,6	35,1	25,4	7,9	100
Empregados, pequenos comerciantes	30,5	27,1	25,4	16,9	100
Artesãos de arte ou de serviço	14,7	41,3	26,7	17,3	100
Agricultores	46,8	31,5	15,3	6,3	100
Outros (trabalhadores, professores, pequenos funcionários, pequenos patrões...)	9,4	37,5	29,7	12,5	100

Fonte: Inquéritos pessoais (B. Schlemmer), 2000-2003.

Vê-se que os artesãos não são os que escolarizam menos os filhos, mas os que os retiram com mais facilidade da escola no fim ou no decurso da primária.

ESCOLA E SUCESSO SOCIAL E PROFISSIONAL

Esta análise é encorajada pelo sucesso social e profissional das crianças que, de facto, entram cedo na aprendizagem: não é entre elas que se encontram as trajetórias profissionais mais erráticas e desvalorizadas.

Quando o posicionamento social e profissional está estabilizado e o processo de inserção pode, portanto, ser considerado terminado (cf. Schlemmer, 2005), falamos de uma inserção social e profissional:

- «Fracas», quando a profissão exercida é (relativamente aos outros empregos exercidos em Fez-Medina) mal remunerada, pouco estável, pouco valorizada, ou quando aquele que a exerce já conheceu muitas profissões antes de se fixar, mudou com demasiada frequência de empregadores ou conheceu demasiados períodos de desemprego;
- «Normal», quando a profissão exercida é remunerada de forma a permitir viver «como todos», uma profissão honrosa, ou mesmo uma profissão pouco estável, mas onde se trabalha com tenacidade e seriedade (ou quando se chega a um estatuto ainda mais valorizado, mas dando sempre a impressão de que ele não é completamente merecido por causa de um percurso ligeiramente caótico);
- «Bem sucedida», ou mesmo «excepcional», quando a profissão exercida (sempre relativamente aos outros empregos exercidos em Fez-Medina) é particularmente valorizada, pelo rendimento que dela se extrai, pelo sentimento de segurança que proporciona, pelo grau de instrução que pressupõe.

Ainda que a exigência de informações numerosas, factuais e credíveis necessárias para estabelecer tal distribuição diminua muito sensivelmente o número das pessoas interrogadas para esta análise, o quadro n.º 3, que daí resulta, mostra bem que a continuidade nos estudos é uma barreira contra o fracasso total da inserção social e profissional:

- As trajectórias que desvalorizam (inserção «fracas») seguem uma curva regularmente decrescente com a subida do nível escolar atingido;

Inserção sócio-profissional e escolaridade
(em percentagem)

[QUADRO N.º 3]

a) Números absolutos

Nível atingido/inserção social e profissional	Não escolarizado, ou um ano de primária	Mais de um ano de primária, sem chegar ao 2.º ciclo do ensino básico	Entrada no 2.º ciclo do ensino básico, sem chegar ao secundário	Secundário, ou superior	Total
«Diplomados-desempregados»	31,6	35,1	25,4	7,9	100
Inserção «fracas»	30,5	27,1	25,4	16,9	100
Inserção «normal»	14,7	41,3	26,7	17,3	100
Inserção «bem sucedida» . . .	46,8	31,5	15,3	6,3	100

b) Percentagens

Nível atingido/inserção social e profissional	Não escolarizado, ou um ano de primária	Mais de um ano de primária, sem chegar ao 2.º ciclo do ensino básico	Entrada no 2.º ciclo do ensino básico, sem chegar ao secundário	Secundário, ou superior	Total
«Diplomados-desempregados»	—	—	—	100	100
Inserção «fraca»	45,8	34,9	16,9	2,4	100
Inserção «normal»	35,4	42,5	14,2	8,0	100
Inserção «bem sucedida» . . .	28,9	24,4	17,8	28,9	100

Fonte: Inquéritos pessoais (B. Schlemmer), 2000-2003

- Mas a ascensão social e profissional de modo algum é interdita aos não escolarizados;
- As trajetórias mais valorizadas formam uma curva em U: os seus efectivos são *sensivelmente* tão numerosos entre os não escolarizados como entre os que atingiram ou passaram o secundário.

Isso não significa que a escola não sirva para nada: quando se lê o quadro no outro sentido (cf. quadro n.º 4), vê-se bem que as curvas não são as mesmas.

Contudo, os efeitos da escola sobre a carreira aparecem suficientemente mitigados para que as famílias populares se recusem a investir nesta estratégia de longa duração. Esta indiferença perante o fracasso escolar — ou mesmo esta reserva em manter a criança num sistema que, sabem, só dará os seus frutos a longo prazo — mede-se no facto de as decisões serem tomadas ou validadas fora de qualquer consideração de ordem financeira (cf. quadro n.º 5).

Recordemos que a nossa população é, naturalmente, acima de tudo, urbana, dado que foi na cidade de Fez que inquirimos. Na nossa amostra de jovens rapazes «descolarizados» antes de terem atingido os 15 anos, a proporção de crianças de origem rural, que era ainda de 36,9% para a geração mais velha, é apenas de 29,1% para a geração actual. Ora, mesmo assim, vê-se que o afastamento dos edifícios escolares constitui, e de longe, a primeira causa de não escolarização imputável à escola (quando a escola primária não existe nas proximidades), ou de «desescolarização» precoce (quando a mudança de nível implica uma mudança de estabelecimento e para aí chegar é preciso cumprir um trajecto bastante mais longo).

Deixemos, portanto, de lado este aspecto, que não diz respeito aos urbanos, e consideremos — o que é, evidentemente, excessivo — que se podem acrescentar à *totalidade* dos motivos ligados a problemas financeiros os aspectos que decorrem directamente de uma insuficiência da parte da

estrutura da oferta educativa. Mesmo assim, os motivos classificados como revelando uma insuficiência do lado da procura de educação aparecem ainda como os casos mais frequentes. Totalizados, representam, de maneira pouco discutível, 41,1% das razões invocadas, contra 53,0% dos que se diz então — de maneira, sem dúvida, abusiva — que decorreriam de uma insuficiência da oferta educativa.

Escolaridade e inserção sócio-profissional
(em percentagem)

[QUADRO N.º 4]

a) Números absolutos

Inserção social e profissional/ nível atingido	«Diplomados- -desem- pregados»	Inserção «fraca»	Inserção «normal»	Inserção «bem sucedida»	Total
Secundário ou superior	7	2	9	13	31
Entrada no 2.º ciclo do ensino básico, sem chegar ao secundário	—	14	16	8	38
Mais de um ano de primária, sem chegar ao 2.º ciclo do ensino básico	—	29	51	11	91
Não escolarizado, ou um ano de primária	—	38	40	13	91

Fonte: Inquéritos pessoais (B. Schlemmer), 2000-2003.

b) Percentagens

Inserção social e profissional/ nível atingido	«Diplomados- -desem- pregados»	Inserção «fraca»	Inserção «normal»	Inserção «bem sucedida»	Total
Secundário ou superior	22,6	6,4	29	41,9	100
Entrada no 2.º ciclo do ensino básico, sem chegar ao secundário	—	36,8	42,1	21,1	100
Mais de um ano de primária, sem chegar ao 2.º ciclo do ensino básico	—	31,9	56	12,1	100
Não escolarizado ou um ano de primária	—	41,8	43,7	14,3	100

Fonte: Inquéritos pessoais (B. Schlemmer), 2000-2003.

E o motivo mais vezes invocado é, de longe, pura e simplesmente, o facto de a criança decidir que não quer ir mais à escola porque, decididamente, «não gosta daquilo». Geralmente, os pais não utilizam todo o peso da sua autoridade — aqui ainda não há evolução desde 1960. Não são totalmente indiferentes a esta conduta: 42% manifestam a sua reprovação, dos quais 9,7% com alguma veemência (usando a punição física), para a geração mais velha, e 40% fazem o mesmo hoje em dia (não restando, é

**Motivos invocados para explicar a suspensão dos estudos
(ou a não inscrição na escola) para a população masculina
que deixou os estudos antes de ter 15 anos***

[QUADRO N.º 5]

a) Revelando uma insuficiência do lado da estrutura da oferta educativa	d) Revelando uma insuficiência do lado da procura
Afastamento da escola 10,5	Da parte dos pais:
Idade ultrapassada na inscrição 2,6	«Tradições» (rapazes e raparigas) . . . 3,7
Violência da parte de um educador . . 2,2	Fazer participar nos rendimentos. . . . 1,8
Deficiência da criança 1,8	Ensinar uma profissão 0,3
Professores considerados maus 0,7	Trabalhar para si 0,0
Dossier administrativamente mal tratado 0,7	Da parte do rapaz:
b) Problemas financeiros	Porque não gosta, ou já não gosta da escola 23,6
Problemas financeiros (decisão dos pais) 20,1	<i>Dos quais:</i>
Dos quais ligados à falta de pai) . . 6,0	Dinheiro de bolso 3,0
Problemas ligados à falta de pai decisão (mas da criança) 6,3	Faltar às aulas 2,6
c) Outros e desconhecidos	Influência de amigos 2,2
Expulsões 1,5	Vergonha da sua pobreza 0,7
Repetências 3,3	Para participar nos rendimentos . . . 7,8
Nível estimado insuficiente 3,3	Para aprender uma profissão 1,8
Sem resposta, não sabe 11,2	Por recusa de repetir 0,7
	Por causa no clima familiar 0,3
	Da parte dos pais ou do rapaz:
	Para participar nos rendimentos . . . 1,1

* O total excede um pouco os 100% porque há alguns casos de respostas múltiplas.

Fonte: Inquéritos pessoais (B. Schlemmer), 2000-2003.

verdade, mais de 1,1% que o fazem com alguma veemência). Mas os pais renunciam com surpreendente facilidade a imporem o seu ponto de vista, ou então, muito simplesmente, não têm, na verdade, qualquer ponto de vista. Parece que consideram ter cumprido todas as suas obrigações ao porem a criança na escola e que, depois, não têm de se ocupar mais dela. Tudo se passa como se lhes fosse estranha a ideia — ou fosse contrariada pelo desemprego crescente dos diplomados — de que o processo de inserção social e profissional passa necessariamente pela escolarização.

A RELAÇÃO COM O SABER

Há aqui uma relação com o saber escolar que se explica pelo estatuto do artesanato. Em Fez, como em Marrocos, no seu conjunto, o artesanato

mobiliza aprendizes (*mataâlem*), trabalhadores (*snayaî*) e mestres artesãos (*maâlem*), e isto em todos os corpos profissionais. É necessário ter seguido uma aprendizagem durante cinco anos, em média, e ter sido trabalhador durante doze anos para pretender ser *maâlem* e abrir o seu *atelier*. A divisão das tarefas e dos papéis é rigorosa: aos aprendizes, o dever de realizarem os delicados trabalhos sob as ordens do patrão e dos trabalhadores; a estes, o dever de realizarem a encomenda do *maâlem*. Este guarda-se para a gestão das encomendas, a compra dos materiais e a venda da produção e, a nível do *know how*, a realização de maquetas e outros modelos, dos quais é o único a dominar a técnica no *atelier* (Gérard, 2005). A uma divisão regulada dos conhecimentos e do *know how* corresponde uma divisão hierárquica das tarefas e uma tomada de responsabilidades desigual no *atelier* face ao exterior (neste caso e sobretudo aos comerciantes).

A passagem para o ofício faz-se precocemente, a partir da idade de 10-11 anos. A instrução escolar está, portanto, pouco difundida. Os dados recolhidos junto de 900 famílias da região de Fez-Boulemane indicavam uma fraca escolarização dos artesãos, independentemente das idades consideradas (Gérard e Chaouai, 2005). Cerca de 60% de entre eles não ultrapassaram o nível do ensino primário. No âmbito do nosso projecto¹, E. Gérard realizou um inquérito numa centena de *ateliers* diferentes junto do conjunto do pessoal. O estudo revela que a escolarização aí é mesmo menor: mais de quatro em cada dez artesãos não passaram pela escola e, entre os que foram escolarizados, mais de quatro em cada dez não foram além do nível de estudos primários.

As práticas profissionais, a disposição do *atelier*, assim como a organização dos corpos de profissões, transportam a marca deste analfabetismo largamente difundido.

Para os artesãos — sejam aprendizes ou trabalhadores (*snayaî*) —, a prática profissional não precisa de ser aprendida na escola. A instrução é certamente útil para a medida, o corte e todas as operações para as quais o recurso à geometria ou à aritmética facilita o trabalho, mas não é indispensável. Aos seus olhos, a prática e a experiência, que reforçam o tempo passado a trabalhar como aprendiz ou trabalhador, podem remediar eficazmente os conhecimentos escolares e livrescos. E a instrução dificilmente se impõe porque o mestre artesão (*maâlem*) não a reconhece, enquanto a prática profissional responde, acima de tudo, a uma divisão das tarefas ou

¹ Os resultados aqui apresentados resultam de uma colaboração franco-marroquina, « Programa de investigação sobre a inserção e os saberes em Marrocos » (PRISM), co-financiados pelo IRD e o Serviço de acção cultural da embaixada de França em Marrocos.

dos papéis e a aquisição de conhecimentos e *know how* está directamente ligada ao estatuto na profissão.

O conhecimento do preço das mercadorias na compra e na venda, das redes de escoamento dos produtos, das regras de gestão ou ainda dos «meandros» do ofício — todos eles conhecimentos que geram a concorrência — está reservado ao mestre artesão e é mantido em segredo perante aprendizes e trabalhadores. No *atelier*, todas as capacidades individuais de apropriação destes conhecimentos são por isso canalizadas e controladas pelo *maître*.

Para a maioria dos mestres artesãos, a instrução permite subverter uma hierarquia e os princípios — como a submissão inerente à aprendizagem — da sua reprodução. Dota o seu titular da capacidade de reflectir (sobre) as coisas, de se apropriar delas e de as restituir.

Por esta mesma razão, o *maître* não estabelece *justamente* diferenças, na maneira como os faz trabalhar, entre um *snayaî* instruído e o que não o é: apenas são levadas em conta a execução da tarefa e a sua boa realização. Ou, mais precisamente, o trabalhador instruído é identificado como fonte de perturbações possíveis da hierarquia, dos princípios de organização e da gestão do trabalho. Noutros termos, é uma ameaça potencial à perpetuação das regras e mecanismos de transmissão de *knowhow*, sem os quais o mestre artesão não poderia reproduzir o seu capital nem assegurar a sua posição no seu espaço de trabalho.

Estas regras e mecanismos «configuram» o saber e o capital escolares num duplo ponto de vista: limitam a penetração no campo do artesanato e marcam os trabalhadores instruídos com uma distinção negativa.

Além disso, para os aprendizes ou os trabalhadores que passaram pela escola, o saber escolar deixa de ser a promessa de um futuro melhor, quando não é mesmo o princípio da sua exclusão. Não que as perspectivas estejam mais bloqueadas para eles do que para os seus pares não instruídos. Mas para que o capital escolar sirva para assegurar uma mobilidade social é necessário associar-lhe doravante outros capitais, especialmente os económicos. Pelo contrário, revelar que se tem mais instrução do que a norma é o suficiente para distinguir, para tornar suspeito, e priva assim os instruídos de qualquer poder no *atelier*. Na melhor das hipóteses, acantona-os no mesmo estatuto que os outros aprendizes e trabalhadores não instruídos.

Os discursos sustentados pelos que passaram pela escola registam esta configuração do saber escolar pelo seu meio profissional: sem ser depreciado aos seus olhos, este saber tem um valor nulo e não representa, ou pouco representa, um capital de distinção. Mais globalmente, as suas «relações com o saber escolar» são sedimentadas pelas funções sociais atribuídas aos diferentes saberes pelos *maîtres*: por causa do próprio estatuto atribuído por estes mestres artesãos ao saber escolar e seus detentores, esse saber não merece, particularmente, ser adquirido.

Compreende-se, portanto, a propensão dos jovens destes meios populares para deixarem rapidamente a escola. Por falta de capital social, sabem-se destinados a posições sociais dominadas. Por um lado, são advertidos pelos diplomados do superior mais velhos sobre a desqualificação consecutiva a estudos prolongados. Por outro lado, são acantonados no seu meio profissional em posições idênticas às dos seus pares não instruídos. Interiorizam ainda mais essa sua colocação em posições onde o capital escolar não é tido em conta. Com raras exceções, o meio familiar faz o resto através da sua aprovação implícita. O facto de adoptarem tais trajectórias sociais é admitido como uma fatalidade, mesmo que se tenham sacrificado para continuarem os estudos. Se, noutros meios, a herança é a de um capital sócio-escolar pela necessidade de perpetuar posições, aqui ela reside na reprodução de práticas concebidas e transmitidas de outra maneira, onde a instrução erudita tem apenas um lugar secundário e onde não pode ser afirmada legitimamente como um capital de distinção ou como a marca de qualquer superioridade no exercício profissional.

Em suma, como a escola já não é uma via de acesso seguro a empregos na função pública, o saber escolar não é valorizado. Pelo contrário, a passagem pela escola representa uma deficiência na aprendizagem artesanal, que é a via mais certa que se abre aos filhos das famílias populares desta cidade. Com efeito, não só o saber escolar não é utilizado na realidade prática do aprendiz, como aquele que passou pela escola é visto pelo mestre artesão como um concorrente, aquele que poderá adquirir os conhecimentos sociais que fazem com que os trabalhadores permaneçam trabalhadores e que ele, e só ele, controle toda a cadeia de produção e de distribuição (Schlemmer e Gérard, 2004). É por isso que os artesãos escolhem apenas um dos seus filhos para ser o seu sucessor e os outros não têm interesse em prosseguirem os estudos (Gérard, 2005).

A ESCOLA MARROQUINA E A MODERNIDADE: SOBREVIVÊNCIA DO PASSADO OU SINAL DE UM FUTURO ONDE DOMINA O RISCO DA DESREGULAÇÃO?

A instrução escolar é obrigatória, mas em muitos países o acesso à escola é praticamente proibido às famílias mais pobres ou às comunidades rurais demasiado isoladas e às outras parece cada vez mais inútil. Compreende-se que a escola, nestas condições, seja uma opção, entre outras, do ponto de vista dos pais. Mesmo aqueles que tiveram um acesso relativamente fácil podem escolher, contra a escola formal e o seu insucesso escolar programado, a escola da vida, a aprendizagem cumulativa e a segurança que representa a aquisição do *know how* de uma profissão acessível. Daí resulta que o capital

escolar desempenha um papel relativo no acesso aos posicionamentos sociais e económicos e que a relação com os saberes continua a ser fortemente influenciada por outras lógicas (legitimidade pela duração e pela estabilidade profissional numa profissão, legitimidade pelo trabalho, pelos rendimentos obtidos, que permitem a fundação rápida de uma família, etc.) que não são as dos estudos académicos sancionados por um diploma. Nestes países assiste-se, por conseguinte, a uma certa forma de pôr em causa a escola. Mas também podemos pensar que aqui se desenha um futuro que diz respeito aos países árabes, onde a escola ainda parece estar bem instituída (cf. Schlemmer, 2004). Os estudos sobre a violência ou as incivildades, sobre o absentismo, sobre a relação com a escola, entendida como o lugar onde se revela a desigualdade de oportunidades, não indicarão também uma inegável condenação?

Conhece-se a influência crescente das teorias neoliberais sobre a evolução das políticas educativas e dos sistemas escolares, os processos de normalização e de uniformização em curso nos espaços educativos, o descomprometimento progressivo dos Estados e a privatização da educação. A prazo, é o conjunto do sistema educativo que corre o risco de se ver submetido ao jogo do mercado e, por conseguinte, às mãos de empresas privadas. A educação é, com efeito, considerada um «serviço» pelas organizações internacionais, em especial pela Organização Mundial do Comércio. A *Nova Ordem Educativa Mundial (Nouvel ordre éducatif mondial)*, para retomar o título da obra crítica de Laval e Weber (2002), faz do ensino uma mercadoria como as outras e tende a suprimir a própria noção de serviço público que lhe está historicamente associada.

O desafio é particularmente importante para os países do Sul, que pagam ao mesmo tempo «um importante défice comercial no domínio da educação, para retomar a linguagem da Organização Mundial do Comércio (OMC), o número de estudantes enviados para o estrangeiro [...] que não cessam de aumentar» e são prejudicados pelos estudantes formados localmente pelo facto de «os lugares oferecidos nos estabelecimentos escolares e universitários serem insuficientes. Estes países tornam-se, por conseguinte, um alvo de escolhas para os mercadores da educação, que hoje se organizam em verdadeiras sociedades multinacionais: oferecem cursos em numerosos países, onde instalam sucursais, propõem formações à distância, desenvolvem parcerias com as instituições nacionais. É neste domínio que o comércio da educação conhece hoje um crescimento mais forte. O perigo para os países importadores é, evidentemente, verem as desigualdades perante a educação reforçarem-se no plano nacional pelo afluxo de programas de formação concebidos, não no interesse do maior número, mas para o benefício de uma elite, aquela de que as empresas têm necessidade para se desenvolverem. É, sobretudo, verem generalizar os conteúdos de formação estandardizados, não respondendo às necessidades dos estudantes e da sociedade do país em

causa, mas concebidos para formarem os consumidores da sociedade mundializada de amanhã» (Laval e Weber, 2202, p. 39).

É a própria definição de uma política educativa autónoma pelos Estados dos países pobres que está prestes a ser-lhes confiscada em nome de uma rentabilidade económica calculada artificialmente² e tendo como consequência conexas uma divisão internacional do trabalho que os acantona num papel de fornecedores de matérias-primas e de mão-de-obra suficientemente qualificada para as necessidades das indústrias de fraco valor acrescentado que lhes são atribuídas.

Mas a lógica liberal posta a funcionar — pelos detentores das doutrinas liberais que estão na base das políticas das grandes instâncias internacionais — não se refere apenas aos países pobres, mas ao conjunto do planeta. A prazo, sonha ver a totalidade dos sistemas educativos submetida ao jogo do mercado e, portanto, às mãos de empresas privadas.

Estas evoluções neoliberais na direcção da mercantilização da educação não ocorrem, naturalmente, sem oposição:

- Nos países do Norte, o sistema educativo existente constitui um conjunto particularmente sólido e estruturado, com a sua ideologia da escola para todos e a igualdade de oportunidades na escola. Estas evoluções liberais defrontam-se, por conseguinte, com uma forte resistência. Os Estados recusam-se a ver confiscada esta parte importante do seu «direito real». O corpo de professores partilha e defende este mesmo ponto de vista. E, se a maioria da população visada pode ser seduzida pela ideia de uma escola *à la carte*, não deixa de defender uma escola que permaneceria «sob garantia do governo»;
- Nos países do Sul, o sistema educativo escolar é fragilizado pela sua não generalização, pela fluidez da sua malha em toda a extensão do país, pela sua elevada taxa de insucesso e de abandono, pela sua fraca capacidade para permitir doravante àqueles que saem a hipótese de encontrarem um lugar significativamente melhor no mercado de trabalho, pelo nível catastrófico dos orçamentos dos Estados que impede qualquer política voluntarista, etc. A resistência toma aqui a forma desviada «de dinâmicas sociais que reinterpretem, contornam e disfarçam a ideologia dominante» (Lange, 2003, p. 165). De resto, assiste-se em África, em particular, a uma «verdadeira explosão das escolas espontâneas» (Martin, 2003, p. 31) que, se favorece a subversão dos paradigmas dominantes,

² Baseada nos modelos retirados da teoria do capital humano. Partilhamos na totalidade a recomendação dos autores: «Para uma crítica corrosiva deste método, remetemos para o excelente artigo de Annie Vinokur» (Vinokur, 1987).

não deixa de quebrar a capacidade de resistência do Estado e de um sistema escolar unificado, estruturado e capaz de lhe seguir as pisadas.

A lógica adoptada, para avançar disfarçada, nem por isso deixa de prosseguir no seu desgaste, e podemos interrogar-nos se as evoluções que actualmente se observam no Sul mais frágil, a África do Sahel, não prefiguram as que, por pequenos toques sucessivos (processos de Bolonha, LMD, etc.), se revelarão um dia nos sistemas educativos mais sólidos dos países do Norte. Não se conhece ainda esta explosão das escolas «informais», «espontâneas», «populares», que caracteriza a África e as escolas privadas permanecem sob controlo do Estado. Mas já as reformas em curso nas universidades oferecem um espaço crescente aos actores económicos para incidirem sobre os conteúdos do ensino. Já a instrução escolar é apresentada como um recurso educativo insuficiente pelas publicidades lucrativas de ensinos que se oferecem como complemento da escola. Actualmente, os estabelecimentos e as suas vias de ensino são avaliados segundo critérios «objectivos» — que se limitam às saídas que as suas formações oferecem no mercado do emprego...

CONCLUSÃO

O (relativo) descontentamento face ao sistema escolar que pude mostrar para Marrocos é aquele que se pode ler através da produção recente da sociologia da educação em França, onde não se trata de questionar a necessidade de um sistema escolar — J. Qvortrup (2001) mostra razoavelmente como ele é necessário para o funcionamento das economias modernas —, mas as formas que, actualmente, toma a oferta escolar. O ensino formal, ainda controlado pelo Estado, garante até certo ponto um «serviço de interesse geral» onde a educação visa a transmissão de conhecimento, mas também a formação educativa dos futuros cidadãos. Mas o debate já existe não somente acerca da prioridade a dar a uma ou a outra destas missões, mas também acerca da sua própria coexistência. E a lógica do sistema condena-o a transmitir conteúdos que têm por função essencial permitir ao aluno prosseguir o percurso, e não deixá-lo melhor apetrechado. Perante este ensino formal, emerge, no livre mercado da educação, um ensino *à la carte* que joga com outras expectativas (em termos de formação supostamente mais adequada à obtenção de um emprego ou de uma concentração sobre um «entre-si» comunitário). Pensar esta evolução é admitir que a escola é uma instituição que se construiu histórica e socialmente e que, nas suas formas actuais, as sociedades têm dificuldade em encontrarem as articulações que a tornariam socialmente desejada e eficaz. Hoje uma grande percentagem da população vê-se excluída da escola, excluída da única oportunidade de melhorar a situação dos filhos, e vê o seu carácter supostamente universal como um logro que a estigmatiza ainda mais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKESBI-MSEFER, A. (1998), *École, sujets et citoyens*, Éditions Consulting.
- BAINA, A. (1981), *Le système de l'enseignement au Maroc*, Éditions Maghrébines, 3 t.
- GEISSER, V. (ed.), (2000), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs*, CNRS Éditions.
- GÉRARD, É. (1997), *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-Orstom, 283 páginas.
- GERARD, É. (2002), «École et devenir au Maroc: regards journalistiques sur l'avenir des diplômés», in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2002, n.º 1, pp. 87-111.
- GERARD, É. (2005), «La scolarisation interdite. Savoirs et 'systèmes de savoirs' en milieu artisanal marocain», in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n.º 4 (no prelo).
- GERARD, É., e CHAOUAI, A. (2005), «Entre formation et travail: des articulations socialement différenciées. Le cas de la population de la région de Fès-Boulemane (Maroc)», in E. Gérard (ed.), *Savoirs, insertion et globalisation. Illustrations par le Maghreb*, Publisud (no prelo).
- GERARD, É., e SCHLEMMER, B. (2003), «Les travers du savoir — représentation du diplôme et du travail au Maroc», in *Cahiers d'études africaines*, VOL. XLIII (1-2), n.ºs 169-170, pp. 299-319.
- JENAÏSTAR, A. (1980), «École, famille et société au Maroc», in *Lamalif*, n.º 116, Maio, pp. 49-57.
- LANGE, M.-F. (ed.), (2000), «Des écoles pour le Sud», in *Autrepart*, n.º 17.
- LANGE, M.-F. (ed.), (2003), «Enseignements», in *Cahiers d'études africaines*, n.ºs 169-170.
- LANGE, M.-F., e MARTIN, J.-Y. (eds.) (1995), «Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne», in *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n.º 3.
- LAVAL, C., e WEBER, L. (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial — OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux Regards/Sylepse.
- MARTIN, J.-Y. (2003), «Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire», in *Cahiers d'études africaines*, n.ºs 169-170, pp. 19-40.
- MERROUNI, M., e QVORTRUP, J. (2000), «Does children's school work have a value? Colonisation of children through their school work», comunicação apresentada no colóquio «Repenser l'enfance — le défi des enfants travailleurs aux sciences sociales», Bondy, Novembro.
- QVORTRUP, J. (2001), «Children's schoolwork: useful and necessary», in *Brood & Rozen. Tijdschrift voor de geschiedenis van sociale bewegingen*, n.º 4, pp. 145-161.
- SALMI, J. (1985), *Crise de l'enseignement et reproduction sociale*, Éditions Maghrébines.
- SCHLEMMER, B. (2004), «Education, apprentissage, formation: rapport au savoir et rapports enseignés-enseignants», colóquio «Culture et formations», Delphes, 24-26 de Outubro.
- SCHLEMMER, B. (2005), «L'école ou le travail, une alternative? Le cas des enfants d'âge scolaire de familles populaires dans la ville de Fès», in E. Gerard (ed.), *Savoirs, insertion et globalisation. Illustrations par le Maghreb*, Publisud (no prelo).
- SCHLEMMER, B., e GÉRARD, É. (2004), «Le rapport à l'école dans les milieux populaires de Fès», comunicação apresentada no colóquio internacional «Le droit à l'éducation — quelle effectivité au Sud et au Nord?», Ouagadougou, 9-12 de Março (<http://www.ur105.ird.fr>).
- SOUALI, M., (1983), «Historique de la réforme de l'enseignement (la réforme entre les discours et les faits)», in *Lamalif*, n.º 145, Abril-Maio, pp. 32-36.
- SOUALI, M., e MERROUNI, M. (1981), «Question de l'enseignement au Maroc», in *Bulletin économique et social du Maroc*, número quádruplo, 143-144-145-146, 460 páginas.
- VINOKUR, A., «La Banque mondiale et les politiques d'ajustement scolaire dans les pays en voie de développement», in *Tiers-monde*, t. XXVIII, n.º 112, Outubro-Dezembro, pp. 919-934.

Tradução de Catarina Santos