

Que modelos de socialização escolar e profissional hoje? Entre o esquecimento da história e o optimismo retórico

INTRODUÇÃO

Partindo da definição construtivista da socialização (segundo Berger e Luckmann, o «fenómeno ontogénico» que assegura «a indução compreensiva e constante de um indivíduo no mundo objectivo da sociedade ou de um sector desta»), é necessário relembrar a ligação existente entre este conceito e o de conservação do mundo social, apoiado sobre a dupla legitimidade/legitimação (Van Haecht, 1998). Trata-se de duas modalidades de composição da realidade social: a primeira, de ordem objectiva, diz respeito às vias e aos meios pelos quais as instituições apresentam a sua legitimidade ou, pelo contrário, se revelam incapazes disso; a segunda, de ordem intersubjectiva, diz respeito às vias e aos meios pelos quais os indivíduos, no seu trabalho de atribuição de sentidos, constroem a legitimação ou se revelam incapazes de o fazerem. No caso do ensino, a legitimidade está do lado do momento social objectivo (estruturas institucionais, dispositivos de socialização, etc.) e a legitimação do lado do momento do social intersubjectivo (construção da realidade social dos jovens, definição de situações de aprendizagem, etc.). Há muito tempo que foi colocada a hipótese de, na nossa sociedade, os processos de socialização declinarem em modelos cada vez mais concorrentes ou

* Universidade Livre de Bruxelas.

ainda as vias de socialização serem contraditórias, quer porque os contextos institucionais (família/escolas/medial/mundo económico) se contradizem entre si, quer porque no seio de uma única instituição os modelos avançados são contraditórios. Os efeitos de uma tal socialização estilhada encontram-se necessariamente nos diferentes patamares do social. Sem minimizar este facto, privilegiarei nesta intervenção o momento social objectivado (sem esquecer as estratégias dos actores colectivos).

Depois do redemoinho neoliberal dos anos 80, a peritagem destinada a permitir que os serviços públicos avaliassem a sua eficácia/eficiência desenvolveu-se muito. Balanços e classificações oriundos de inquéritos internacionais (como o PISA, por exemplo), mas também determinações europeias que enfeudaram as políticas educativas e de formação às políticas do emprego, reformataram assim os objectivos estabelecidos para estas políticas, deixando pensar que a margem de manobra de cada Estado para fixar as suas próprias orientações normativas corria o risco de ser cada vez mais limitada. A alternativa entre «convergências impostas pela mundialização» ou «sujeição ao caminho» (Merrien, 2000) deve ser, portanto, encarada com urgência. As reformas dos sistemas de ensino e de formação estimulados na Europa desde há vinte anos a esta parte favoreceram a institucionalização de dispositivos inscritos na perspectiva de uma «nova forma de governo» (regulação pela política, responsabilização dos actores e avaliação *ex post*), bem como uma redefinição dos laços entre socialização escolar e socialização profissional. Mas a argumentação utilizada pelos promotores destas reformas está marcada pelo duplo cunho do esquecimento da história e do optimismo retórico.

ESCOLA E NORMATIVIDADES

Como bem sublinhou Derouet (2004), a crítica dos anos 60 e 70 que, no contexto francês (e mais genericamente), agitou a fé nas duas grandes ideias (unidade nacional e igualdade de oportunidades) que dominaram os séculos XIX e XX introduziu o relativismo no espaço das referências normativas. A sociedade «pós-moderna» teria abandonado estas utopias modernas e desconfiaria dos seus efeitos perversos, entre os quais o custo do Estado-providência, de resto, ineficaz. A igualdade de oportunidades teria assim sido mobilizada, dos anos 30 aos anos 70, pelas classes médias em benefício dos próprios filhos. Desde então, face aos riscos colocados pela demanda do movimento de massificação escolar, estas classes passaram a exigir, antes de mais, respeito pelos direitos das famílias e dever de transparência do serviço público.

Ora, ao mesmo tempo que era reconhecido o pluralismo crescente dos princípios de justificação política (Boltanski e Chiapello, 1999) era realizado

um trabalho considerável, desde há uma vintena de anos, para constranger a social-democracia, onde quer que ela estivesse no poder na Europa (não apenas em França), a assimilar na sua argumentação diversos princípios de gestão neoliberal. Para isso apoiámo-nos na filosofia americana que afirmou a multiplicidade dos princípios de justiça (Rawls e Walzer). Nesta senda, as políticas públicas substituíram o ideal de igualdade pelo ideal de equidade, bastante mais complexo, mas também mais polissémico¹, de que os dispositivos de discriminação positiva são o instrumento por excelência. Em seguida, os especialistas universitários apressaram-se a avaliar as *performances* dos sistemas escolares segundo a sua justiça e a sua eficácia agora que um novo modelo era promovido a nível supranacional europeu — o da educação ao longo da vida. Este novo modelo poderia parecer inscrever-se no prolongamento do projecto moderno de igualdade (escola de segunda oportunidade), revelando novas preocupações de gestão (fazer melhor sem gastar mais). Derouet tem razão ao dizer que a principal virtude do modelo em questão deveria ser responder a uma pretensão social (a das empresas e das classes médias): é formalizado em termos de qualidade, sem excluir a igualdade (agora equidade), e por isso tem em consideração a exigência consumista e acompanha a construção de normas, logo de indicadores que alimentam o debate público.

Neste caso, trata-se de um modo de regulação política que é o de uma nova forma de governo onde o Estado perde a sua centralidade em benefício de parcerias com o sector privado e o sector associativo e se transforma em mediador destinado a desencadear um trabalho em rede. Vemos propor, num número crescente de países, um modelo de controlo à distância que permite associar a descentralização no interior do sistema (aumento das regras de gestão) e a centralização do comando (condução do processo de modernização pelo governo)². Mas, como é necessário estabelecer correspondências entre as transformações introduzidas na esfera da educação — tendo-se o

¹ O que é que se pode entender por equidade? Na sua forma mais restrita, uma consideração igual a conceder a cada um dos indivíduos que constituem um grupo ou uma população. Mas quais são os critérios a reter? Os recursos financeiros, os salários, a liberdade? Na escola trata-se da igualdade final dos resultados ou das aquisições de conhecimentos, ou do acesso igual a um patamar mínimo de resultados, ou ainda da esperança de uma oportunidade igual de resultados? Actualmente, um certo pragmatismo dos resultados políticos conduzirá a optar pela definição da igualdade de acesso ao patamar mínimo de resultados (as bases de competências para todos, por exemplo).

² Certos sociólogos, como Merrien, citado acima, batem-se por uma interpretação que valorize a perspectiva histórica que permite sustentar que uma maioria dos países europeus continua a desenvolver-se com base nos seus tratados institucionais específicos herdados do passado. A hipótese é construída a partir de uma diferenciação de projectos nacionais e das formas de governo sempre particulares, em função das forças sociais em presença, e da inegável concertação entre parceiros sociais que se revelam de um contexto para outro.

acento deslocado do ensino para a formação profissional — e as introduzidas na esfera política, impõe-se uma grande recontextualização, à medida da difusão das críticas feitas ao Estado-providência. Veremos então como a ideologia do Estado social activo, que se desenvolveu em primeiro lugar nos Estados Unidos (durante a era Clinton) e na Grã-Bretanha (com Blair), se difundiu mais genericamente na Europa e veio apoiar a ideia de «educação ao longo da vida».

EMERGÊNCIA DA IDEOLOGIA DO ESTADO SOCIAL ACTIVO

O turbilhão neoliberal dos anos 80 traduziu-se principalmente numa crise de legitimidade da intervenção do Estado e no questionamento da eficácia dos serviços públicos. Uma nova referência³ surgiu na esfera política, a do Estado social activo, que foi para a terceira via⁴ (Giddens, 1998) o que o Estado-providência foi para a social-democracia (Maragne, 2001). A terceira via europeia (com Blair e Schröder, em primeiro lugar), transbordando de temas centristas, visou essencialmente o eleitorado das classes médias.

Os defensores da terceira via concordam relativamente a diferentes matérias: o Estado deve garantir bens como a educação e a saúde, mas não é obrigado a dispensar, ele próprio, estes serviços; o Estado deve assegurar diversas formas de cooperação mútua com o sector privado e o sector associativo, bem como deve procurar novas fórmulas de financiamento público. Palavras como direitos combinados com responsabilidades, comunidade, cidadania, integração e exclusão são consensuais. No que diz respeito à igualdade de oportunidades, os poderes públicos devem oferecer os meios básicos, isto é, um ensino fundamental e um ensino profissional, a fim de assegurarem a cada um a inserção no mundo do trabalho e a sua autonomia. Em termos de contrapartidas, todos os membros da comunidade estão submetidos a um dever de participação, exprimindo-se esta antes de mais, desde a idade conveniente, pelo seu envolvimento numa actividade profissional. É preciso pensar segundo uma lógica de reciprocidade social: quando somos responsáveis pela nossa incapacidade de mantermos um emprego, perdemos o direito ao subsídio de desemprego, mas uma sociedade como esta deve prover as necessidades daqueles que, por motivos legítimos, não podem trabalhar. O Estado tem, por isso, como obrigação otimizar as oportunidades de participação de todos, posicionando-se como investidor no capital humano: cabe-lhe difundir uma cultura empresarial e delegar noutros opera-

³ O conceito de referencial diz respeito às normas que servem para definir os critérios que justificam a acção pública, atribuindo-lhe os seus objectivos.

⁴ A nova filosofia dos trabalhistas, em voga depois de 1995.

dores as competências concordantes com este fim. Isto pressupõe estratégias para aumentar a taxa de emprego, mesmo que isso seja feito à custa de pressões sobre a mão-de-obra (procura de flexibilidade, nomeadamente).

Em Março de 2000, um Conselho Europeu extraordinário assumiu como objectivo «modernizar o modelo social europeu» e fazer da Europa «a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo». Uma estratégia europeia para o emprego (EEE) foi oficializada pelo Tratado de Amsterdão (1997) e definida com base nas quatro linhas directoras seguintes: capacidade de inserção profissional (empregabilidade), espírito empreendedor, adaptabilidade das empresas e dos seus assalariados e igualdade de oportunidades para homens e mulheres. Desde essa data, a política de emprego foi apresentada como a solução universal para os problemas sociais. Mas com a promoção de uma lógica de contrapartida torna-se crucial precisar as obrigações legítimas (formação e emprego) e as condições sob as quais é permitido recusar participar. Dito de outra forma, a questão de saber o que é um emprego adequado torna-se central. Se a ideologia da terceira via apresenta as sociedades actuais como sendo orientadas para a cooperação e para a realização de parcerias, ela é marcada por um nó cego, a saber, a noção de conflito que nos devolve à do(s) poder(es).

Mas é preciso ver como opera em cada contexto nacional a tradução das iniciativas supranacionais. Assim, por exemplo, em 1999, a política belga de emprego inscrevia-se no sentido de uma adesão à referência de Estado social activo, o que parecia romper com o modelo próprio deste país. Na realidade, uma interpelação constante dos parceiros sociais a fim de serem lançadas as bases de um consenso social para sustentar certas políticas, tal como a do emprego, manifestou a procura contínua de um compromisso entre as forças políticas no governo (Matagne, *op. cit.*). Na verdade, a conflitualidade está sempre bem subjacente nas negociações públicas. Há aí um objecto essencial para a investigação sociológica que, por outro lado, não pode deixar de colocar a hipótese dos diferentes tipos de resistências que se exprimem hoje em todos os patamares da sociedade segundo formas ligadas aos novos modos de regulação política em vigor nos nossos países.

A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

A priori, o slogan «educação ao longo da vida» (ELV) constitui uma evidência: todas as pessoas, desde o dia do seu nascimento ao dia da sua morte, passam por diversas etapas de socialização cujo fim é torná-las capazes de levarem uma existência não demasiado problemática no seu contexto social, no seu «sociotopo» (Javeau, 2001). As socializações nos diver-

sos submundos institucionais estendem-se ao conjunto do sistema social, sobrepondo-se, com o passar dos anos, à socialização primária.

Mas por ELV entendemos naturalmente outra coisa. Reagrupamos sob esta fórmula práticas de ensino múltiplas, centradas sobre a formação em actividades novas para os seus destinatários. A obsolescência tecnológica ou intelectual dos conteúdos de diversos saberes e da operacionalização do saber-fazer, mas também do saber-ser (atitudes mentais relativamente a organizações ou empresas, por exemplo), justifica explicitamente certas actividades que não só incidem sobre conteúdos de conhecimento, mas também sobre comportamentos e ou estados de espírito. Ora, trata-se de um projecto que tem uma história antiga da qual importa lembrar alguns marcos importantes.

Desde o início do século xx, o movimento socialista impulsionou iniciativas de «educação popular» destinadas aos seus militantes e às suas bases, por vezes «universidades populares». Depois da segunda guerra mundial, um esforço de «educação de adultos» ou de «educação permanente» (utilização inteligente do tempo livre, reforço dos conhecimentos ou saber-fazer práticos) acabou por se inscrever no movimento geral de animação cultural dos anos 70. No início dessa mesma década, por intermédio do Conselho da Europa e do Conselho dos Ministros Europeus da Educação, estabeleceu-se a primeira fase da «educação permanente» ou ainda da «educação recorrente» para o grupo etário dos 16 aos 19 anos com o fim de contrabalançar o peso das desigualdades próprias do sistema escolar. Progressivamente, foram sendo extraídos modelos do âmbito da educação para adultos para reformar o ensino profissional: sistemas modelares por unidades capitalizáveis, qualificações que podiam ser adquiridas de diversas maneiras e em momentos diferentes, por exemplo.

É importante lembrar que o projecto da educação permanente foi marcado por uma dualidade quanto às suas finalidades, o que não foi ignorado pelos seus promotores progressistas: «A educação permanente revela, por isso, um carácter ‘colectivo’, por oposição ao carácter essencialmente individual e competitivo da reciclagem profissional puramente utilitária [...] De facto, a educação permanente permite fazer face, concretamente, por um lado, às necessidades imediatas do desenvolvimento económico (na perspectiva da reciclagem profissional) e, por outro, às necessidades a mais longo prazo de um desenvolvimento mais estrutural dos conhecimentos necessários a *todas* as actividades sociais (e económicas) e à realização da personalidade humana (numa perspectiva de *continuidade*)» (Janne e Schwartz, 1976, p. 17). A ambivalência foi então superada pela procura do interesse geral a ser formulado pelos parceiros sociais, partes de um compromisso de tipo social-democrata.

Vinte anos mais tarde vemos desenvolverem-se cada vez mais formações em alternância (escola-empresa), aprendizagens em empresa, e institucionali-

zarem-se os dispositivos da formação permanente. Ao mesmo tempo, assistimos à mudança do paradigma da qualificação (atribuição de certificações pelo sistema escolar organizado e controlado pelos poderes públicos) para o paradigma da competência (cujo controlo é mais da responsabilidade das empresas submetidas às exigências de curto prazo dos mercados).

O que é ser competente senão ser capaz de, independentemente da existência ou não de uma qualificação reconhecida, cumprir correctamente tarefas definidas num sistema de produção, ou seja, agir correctamente, mas também comportar-se segundo os dispositivos mentais que exprimem uma ética «profissionalmente correcta»? Trata-se de uma concepção instrumental da qualificação, centrada sobre o indivíduo e sobre a sua capacidade para se adaptar. A difusão deste modelo para a esfera escolar não constitui uma transferência lexical inocente: «Este centramento sobre as competências, que se opera correlativamente à extensão do campo de actividade da formação e da educação, não saberia ocultar este facto, não menos importante, de que o desenvolvimento das acções de formação, de avaliação e de validação das competências se efectua disputando ao aparelho escolar o monopólio que este tinha até aí *neste* domínio» (Ropé e Tanguy, 1994, pp. 21-22). A elaboração de novos sistemas de validação das competências, directamente inspirados pelo mundo da formação profissional, permitiu obter um reconhecimento mais flexível do que o dos diplomas nacionais. Qualquer que tenha sido o seu percurso anterior, um indivíduo obtém a validação das suas competências (validação dos valores de experiência, ou seja, «diploma de vida») ao provar que domina as referências de uma actividade laboral face a um júri cuja composição pode ser muito diversificada. A validação em questão já não passa, por isso, por uma certificação «diplomante», cujo valor é reconhecido dentro de um quadro nacional pelos parceiros sociais. O discurso que engloba estas novas modalidades de avaliação, que participam numa lógica concorrencial e contratual, é muito o da «educação ao longo da vida», nomeada como uma exigência funcional numa «economia (sociedade) do conhecimento». Tendência que é acompanhada por uma individualização do direito à remuneração: os trabalhadores surgem inscritos numa nova relação de forças onde as suas competências podem ser declaradas a qualquer momento obsoletas e onde é necessário que sejam capazes de renegociarem o valor dessas competências sem passarem por uma definição colectiva do justo preço desse valor.

A junção entre a terceira via e a «educação ao longo da vida» é fácil de realizar: são duas ideologias — a primeira instrumentaliza a segunda — que resultam de uma lógica da obrigação (a formar-se, a trabalhar, a ser autónomo, a ser adaptável, etc.), uma das grandes figuras da dominação no universo contemporâneo segundo Martuccelli (2004). Para este sociólogo, trata-se de um apelo feito ao indivíduo como actor da sua vida, isto é, como devendo ser

capaz de mobilizar as suas próprias capacidades a fim de participar activamente num mundo social onde é permanentemente solicitado. À antiga figura de sujeição que obtém o consentimento pela inculcação de grelhas de códigos externos aos indivíduos juntar-se-ia, actualmente, a da responsabilização, que obtém o consentimento por injunção. Se a imposição de uma cultura, segundo as vias conhecidas da violência simbólica, permanece um facto social bem real, hoje é preciso ter em conta nesta análise o processo de responsabilização e o seu corolário, a devolução, que confronta os actores com as consequências dos seus actos, como as situações de insucesso e ou de exclusão. Consequentemente, será interessante, na óptica de um regresso à questão da legitimação (momento do social intersubjectivo), que aqui abandonei deliberadamente, analisar as diferentes espécies de resistência produzida pelos próprios actores sociais neste novo contexto interpretativo.

CONCLUSÕES

A filigrana desta contribuição corre o risco de esquecer a história na época presente. Ilustrei-o, nomeadamente, ao invocar o enraizamento temporal do projecto da educação permanente, do qual, pode dizer-se, algumas pessoas procuraram traços no século XVIII, nos escritos de Condorcet. É preciso, por isso, dar um sentido actual a estas injunções iterativas e identificar os seus porta-vozes sucessivos. Podemos, sem correr demasiados riscos, formular a hipótese de que as intenções oficiais actuais mantidas sobre a educação ao longo da vida consagram o enfraquecimento da autonomia do campo escolar relativamente ao das empresas. Por outro lado, elas estão embebidas dos mesmos *slogans* mobilizados pela Comissão Europeia: rapidez no crescimento dos saberes científicos e técnicos, aumento indispensável dos níveis de qualificação, colaborações entre o sector público e o sector privado para subvencionar o ensino e a formação, etc. O consenso parece progredir por si mesmo ao mesmo tempo que se verifica um deslocamento do referencial da democracia representativa para a democracia participativa (promoção da «sociedade civil»).

Um pouco por todo o lado, os cidadãos são encorajados a voltarem-se para o futuro, onde será necessário fazer sempre mais e melhor, os responsáveis políticos rodeiam-se de «peritos» (economistas, pedagogos, etc.), apresentados como cientificamente objectivos e, por isso, neutros. Os textos das organizações internacionais não nos falam da vida real e dos actores, mas muito mais de conceitos descontextualizados, como a mundialização, as desigualdades, o crescimento, que são a presa dos oponentes igualmente desencarnados. Apagando as especificidades contextuais, este universalismo abstracto tentaria realizar o golpe de força de impor uma interpretação arti-

ficial da história: «Afirmar, por exemplo, que o mundo entrou na «era da informação» constitui uma não forma de interpretação da história (dissimulada pela existência do pressuposto de que ‘a era da informação existe’ e permite justificar a implementação de políticas que deverão, em seguida, impor-se a todos). As asserções aparentemente mais banais (expansão do mercado, crise financeira, progresso tecnológico, etc.) constituem novas percepções da realidade social e servem assim para legitimar os programas cujo fundamento parece indiscutível» (Rist, 2002, pp. 13-14).

O projecto emanado de um pensamento muito «terceira via» que compromete a Europa a tornar-se a futura «economia baseada no conhecimento mais eficaz do mundo» convida os Estados membros a alinharem em relação aos modelos relacionados com a existência de um mercado onde os números do emprego sobredeterminam os da educação e da formação. Os modelos fixados pelo processo de Lisboa, que se apoiam sobre as injunções próprias da ideologia da educação ao longo da vida, impõem a estes Estados uma via unívoca: satisfazer os objectivos quantitativos estabelecidos a nível supranacional. Portanto, como poderão continuar a manter, no seio da esfera política nacional, um debate sobre as relações entre critérios de eficácia e critérios de justiça? Como poderão evitar favorecer uma instrumentalização das políticas sociais com o fim de optimizarem os indicadores gerais (Salais, 2004)?

Em consequência, é crucial trabalhar sobre a tradução dos léxicos e dos dispositivos impostos como referentes a nível europeu (e internacional) em contextos institucionais sempre particulares. As retóricas supranacionais que se apresentam como consensuais constituem, antes de mais, elementos de propaganda, uma vez que as organizações que a elas recorrem não têm o poder de constrangerem directamente os Estados membros. Isto é, sem dúvida, menos verdadeiro no seio da União Europeia. Resta avaliar em que medida as convergências que parecem manifestar-se não dizem sobretudo respeito à adopção de uma linguagem burocrática, comum apenas formalmente, enquanto as reformas concretas deixam lugar a divergências. A nós cabe-nos trabalhar sobre a sua existência potencial e sobre as relações de força que as consentiram.

BIBLIOGRAFIA

- BERGER, P., e LUCKMANN, Th. (1979 [1966]), *The Social Construction of Reality*, Harmondsworth, Penguin Books.
- DEROUET, J.-L. (2003), «Du temps des études à la formation tout au long de la vie. A la recherche de nouvelles références normatives», in *Education et société*, INRP-De Boeck, 2003 (1), pp. 65-86.
- GIDDENS, A. (1998), *The Third Way — The Renewal of Social Democracy*, Cambridge, Polity Press.

- JANNE, H., e SCHWARTZ, B. (1976), *Le développement européen de l'éducation permanent*, Comissão das Comunidades Europeias, col. «Études», série «Education», n.º 3, Bruxelas.
- JAVEAU, Cl. (2001), *Le bricolage du social — un traité de sociologie*, Paris, PUF.
- MARTUCELLI, D. (2004), «Figures de la domination», in *Revue française de sociologie*, 45 (3), pp. 469-497.
- MERRIEN, F.-X. (2000), «Nouveau régime économique international et devenir des Etats-providence», in P. de Sernaclens, *Maîtriser la mondialisation — la régulation sociale internationale*, Paris, Presses de Sciences politiques.
- MATAGNE, G. (2001), «De 'l'État social actif' à la politique belge de l'emploi», in *Courrier hebdomadaire*, Bruxelas, Centre de Recherche et d'Information sociopolitiques, n.º 1737-1738.
- RIST, G. (2002), *Les mots du pouvoir — sens et non-sens de la rhétorique internationale*, Paris, PUF, e Genebra, IUED.
- ROPE, F., e TANGUY, L. (1994), *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- SALAS, R. (2004), «La politique des indicateurs», in B. Zimmermann, *Les sciences sociales à l'épreuve de l'actin*, Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 287-331.
- VAN HAECHE, A. (1998), *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Paris, Bruxelas, De Boeck Université.

Tradução de Carla Araújo