

A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade

A escola, nas nossas sociedades da modernidade radical, confronta-se com a dificuldade de redefinir uma missão política e moral suficientemente utópica para que se verifique um consenso que se traduza em condições de viabilidade e suficientemente realista para que os actores do terreno possam estabelecer ligações entre as suas práticas e o projecto filosófico. O programa institucional (Dubet, 2002) que organizava a continuidade (na modalidade vertical) entre valores, normas, papéis e personalidades permaneceu e, no entanto, não parece que a escola, enquanto instituição, possa dispensar uma dimensão simbólica ou reduzir-se a uma pura função instrumental de triagem social e de qualificação com vista ao mercado de emprego. Não se trata tanto de uma postura estritamente ética que justifique a existência de uma dimensão utópica, de um conteúdo filosófico, de uma função especulativa da escola. Trata-se antes de uma observação naturalista, uma postura clínica (não contraditória com a ética, mas relativamente autónoma), que traz para primeiro plano as derivas e os riscos de uma escola reduzida a uma lógica endógena de eficácia e de rendimento. O objectivo deste artigo consiste, por um lado, em descrever os riscos que atravessam a escola em contextos de modernidade radical e, por outro lado, em desenhar os contornos de uma nova utopia para esta escola.

Um dos maiores riscos — que circunscrevem o espaço da presente discussão — é, nas nossas sociedades contemporâneas, aquilo que se pode designar pelo termo «risco da etnicidade». Por etnicidade entendemos os processos de construção de diferenças em razão da origem e da pertença nacional e/ou geográfica e/ou linguística e/ou religiosa e de conversão destas

* Universidade de Genebra.

diferenças em desigualdades sociais e económicas, em discriminações, em processos de menorização e de exclusão. Estes processos nunca são produzidos em primeira instância pela escola. No entanto, a escola participa plenamente na manutenção e acentuação destes processos. Ou, para ser mais preciso, se a escola (na sua forma mais moderna, desde o fim do século XIX) sempre teve uma dimensão étnica, na medida em que o projecto republicano é um projecto de assimilação a uma nação, ao mesmo tempo cívica e étnica («ser francês»), a verdade é que os últimos vinte e cinco anos viram enfraquecer progressivamente a vertente universalista e reforçar a vertente diferenciadora, em termos étnicos, da escola republicana (Lorcerie, 2001 e 2003; Payet, 1996 e 2000c).

O tema do risco e da etnicidade é, por vezes, neutralizado na linguagem político-institucional por uma retórica da inversão, de maneira a enfraquecer-lhe a dimensão crítica e a opor-lhe um valor prescritivo superior¹. Trata-se, assim, de promover a multiculturalidade na escola, de introduzir a diversidade cultural nas aprendizagens em termos de saberes e de saber-ser, de desenvolver os valores da tolerância e da abertura às diferentes culturas (em primeiro lugar, as representadas no público da escola). Se a intenção é boa, coloca, contudo, um problema de fundo ao não ter em conta as características de um contexto de modernidade radical. Corre o risco de não passar de uma ilusão, já que repousa sobre uma concepção falsa das dinâmicas culturais actantes no mundo contemporâneo. De facto, ignora dois dos seus mais pujantes processos: a individualização e a desterritorialização². O primeiro processo é bem conhecido, na medida em que simboliza a modernidade: trata-se da emergência de um indivíduo antropológico, que existe fora dos seus domínios (Berger, 1983; Simmel, 1999), de uma sociedade que inventa o indivíduo para melhor o normalizar (Foucault, 1975) ou para lhe permitir desenvolver uma subjectividade (Durkheim, 1986). Este processo desenvolveu-se com a modernidade radical e produziu as suas próprias personagens (Taylor, 2002). O segundo processo é o da dissociação do tempo e do espaço (Giddens, 1994), que se manifesta nomeadamente pela emancipação da cultura face ao território. As culturas são mais do que nunca o objecto de circulações, de transferências, de fabricações, e os grupos culturais são cada vez menos homogéneos —unidade de tempo, de lugar e de acção (retomando a metáfora da tragédia antiga). Isto não significa que

¹ O tema do risco e da etnicidade é, noutros momentos e, por vezes, pelos mesmos autores, dramatizado a ponto de apenas daí se extrair uma versão alarmista de um processo unilateral de fechamento e de comunitarização.

² Giddens (1994, p. 25) utiliza o termo deslocalização». Preferimos aqui, para maior clareza do raciocínio, falar de desterritorialização, mas, é claro, a dimensão do tempo está igualmente implicada.

as culturas desapareçam como recursos identitários, recursos para a acção comum ou política. Mas elas são objecto de definições a várias escalas, macro e micro, em contextos variados, segundo temporalidades plurais. Estes significantes culturais possuem uma natureza interactiva — o que não implica, longe disso, uma reciprocidade igualitária, mas também não a interdita. É o termo «etnicidade», e não «culturas», que melhor descreve esta construção dinâmica de fronteiras naturalizadas como diferenças culturais (Barth, 1995).

Propomo-nos pensar o risco da etnicidade e depois a questão da pluralização e das suas tensões contraditórias a partir do exemplo francês, dos fenómenos e dos desafios que dizem respeito à escola em França. Há uma maneira «franco-francesa», muito singular, de gerir os desafios e os dilemas produzidos pela modernidade radical. Mas, como nenhum contexto concreto é puro (e a principal diferença entre o ponto de vista sociológico e a perspectiva filosófica é a de submeter os modelos à prova da realidade e da sua natureza contraditória e aberta), o estudo de caso sobre a escola francesa pode servir para a compreensão de outros contextos educativos à escala internacional.

A CRISE DO MODELO REPUBLICANO

O projecto republicano pretendia fabricar indivíduos-cidadãos, que, uma vez reunidos, constituíam a nação. Entre estes dois níveis não existia outro intermediário, o que criava um laço directo entre o indivíduo e o colectivo nacional. Este processo precisava de constituir e valorizar um espaço público no qual cada um desempenhava um papel *ad hoc*, estandardizado, nunca definido por pertenças singulares. Isso implicava estabelecer uma fronteira impermeável, uma ruptura entre este espaço público e tudo o resto, reunido sob o espaço privado, relegar para o privado outros valores, outras crenças e práticas ditas particularistas (língua, cultura, religião) e, é claro, «deslegitimar» no espaço público as referências às pertenças a grupos primários. Historicamente, a escola foi o pilar fundamental da construção da nação e o símbolo da República (sabe-se, desde essa altura, que houve uma grande parte de mistificação, mas isso não tira de maneira alguma força ao processo histórico). A escola foi, segundo a doutrina, o lugar de assimilação dos cidadãos e dos camponeses, das crianças de meios favorecidos e das crianças de meios pobres, das crianças autóctones e dos filhos de imigrantes.

Ora, este modelo encontra-se em crise desde o início dos anos 80. Sob o ponto de vista da questão aqui analisada, a expressão da crise é o défice ou mesmo a ausência de integração social dos filhos de imigrantes. Podem ser inventariadas três razões para este estado de coisas. Em primeiro lugar, o desemprego atingiu em pleno os pais imigrantes e os seus descendentes,

no primeiro caso pela sua falta de qualificação, no segundo em parte por razões de fraca formação escolar e em parte por razões de discriminação étnica. Em segundo, a segregação residencial relegou os imigrantes para bairros e comunidades periféricos, produzindo efeitos bem conhecidos: concentração de famílias pobres, de dificuldades, exclusão, bairros degradados. Finalmente, a sociedade francesa, particularmente através das suas instituições públicas, foi num primeiro momento e durante muito tempo indiferente e, depois, impotente para identificar e eliminar os obstáculos à integração. Reticência dos diagnósticos que faziam referência à origem, recusa de políticas de discriminação positiva: na verdade, uma fronteira étnica foi sendo construída, depois cristalizada, particularmente nos domínios simbólicos e visíveis, tais como os *media*, o mundo político e o mundo escolar. A ausência ou a muito débil presença de pessoas oriundas da imigração nestas três esferas conduziram à imagem de uma sociedade fechada, bloqueada, em contradição com a mensagem de uma nação universal, acolhedora e aberta³.

Terá a escola participado na exclusão, na discriminação, na rejeição? Encontramos na sociologia francesa da educação um debate bastante vivo sobre este assunto. Os investigadores próximos da instituição evidenciam o facto de os filhos de imigrantes oriundos de um meio social igual terem obtido mais sucesso do que os seus congéneres franceses (Vallet e Caille, 1996). Mas os investigadores mais críticos sublinham que a noção de «controladas as variáveis» (*toutes choses égales par ailleurs*) não dá conta da subjectividade dos actores (e da sua capacidade de profecia criadora) (Héran, 2002; Payet, 1999 e 2000b; Zirotti, 1992). Por um lado, as famílias de imigrantes fazem prova de uma mobilização escolar mais importante e, de facto, sofrem mais com as decisões de orientação negativa, que interpretam como uma forma de racismo. Por outro lado, a mobilização escolar das famílias imigrantes produz efeitos perversos de rejeição quer por parte de um sector dos professores, porque não corresponde à racionalidade nem aos códigos esperados, quer por parte dos outros pais, que vêm aí uma concorrência ilegítima. Por outro lado, as críticas metodológicas enfraquecem o rigor da tese da escola integrativa. O momento da medida, no fim da escolaridade obrigatória, não informa sobre o futuro real dos alunos no 2.º grau do sistema

³ Na investigação explicativa do fracasso da integração dos filhos de imigrantes, um inventário «objectivo» implica outro mais analítico e crítico sobre a relação profunda da sociedade francesa com a sua imigração, nomeadamente pós-colonial. Devem ser aqui mencionados dois elementos. Por um lado, o contexto da construção europeia e da mundialização, que põe em desequilíbrio a definição identitária da nação e conduz à designação de um bode expiatório em torno do qual o sentimento de identidade pode alimentar-se de uma oposição esquemática entre nós e eles. Por outro lado, a fraqueza do inventário da herança republicana em termos de colonialismo, como hoje o exprimem reacções radicais como as do humorista Dieudonné (fim de 2004) ou, num registo político, do *Manifeste des indigènes* (Abril de 2005).

secundário e no ensino superior. As diferenças de desempenho e de carreiras escolares entre raparigas e rapazes, como entre os diferentes grupos nacionais, não são estudadas, o que torna invisíveis comportamentos e destinos diferenciados em parte por causa da natureza da relação mais ou menos conflituosa entre a instituição escolar e determinadas categorias de alunos.

Várias investigações mostraram recentemente como a escola participou na segregação e na discriminação dos públicos oriundos da imigração (Payet, 1998 e 2000c; Payet *et al.*, 2002; van Zanten, 2001). A escola sofreu duplamente a segregação urbana: famílias francesas deixaram os bairros populares e de imigrantes; aquelas que não puderam deixar esses bairros fugiram da escola, recorrendo ao sector privado ou a outras escolas públicas noutros bairros. Em compensação, a «ghetização» de estabelecimentos escolares reforçou o carácter pouco atractivo dos bairros populares e de imigrantes. Ao mesmo tempo, os estabelecimentos escolares públicos adquiriram mais autonomia e entraram em concorrência relativamente aos recursos financeiros e aos públicos escolares. Este processo de «modernização do serviço público» encorajou, de facto, as estratégias de famílias «consumidoras de escola» e traduziu-se, nomeadamente, numa aceleração do êxodo escolar nos estabelecimentos em meio desfavorecido, na ausência de uma regulação eficaz da parte da instituição escolar.

Paralelamente, desde os anos 80, a escola conheceu, nestes bairros de exclusão, dois fenómenos que reforçaram a sua desqualificação: o desenvolvimento da violência na escola e a subida das reivindicações religiosas. No que respeita à violência, a escola sofreu um crescimento de violência no meio próximo, mas foi também o alvo simbólico de uma revolta anómica de múltiplas formas de resistência à rejeição de uma sociedade que exclui. No que respeita à questão do véu islâmico⁴, mais uma vez, a escola foi um lugar simbólico de confronto entre *insiders* e *outsiders*. A escola, nestes bairros, encontra-se hoje numa espiral infernal: segregação, fuga dos melhores alunos, *burn out* dos professores que restam, sentimento de exclusão, violência. O que significa então a multiculturalidade neste contexto? Um símbolo negativo, associado à violência, um índice de desqualificação, um factor de etnicização do olhar maioritário e da reacção minoritária.

Que regulação foi aplicada pelo poder público a estas derivas? Nos anos 80 e 90 essa regulação tomou a forma de uma política de diferenciação positiva, dita de «educação prioritária», (que instaurou em 1982 as famosas zonas de educação prioritária, ou ZEP). É forçoso constatar que esta política falhou. Por que razões? Encontra-se aqui outro debate que se sobrepõe, em grande parte, ao que foi evocado mais acima, a propósito do desempenho dos alunos oriundos da imigração, entre os investigadores que criticam as

⁴ Do francês *foulard*. (N. da T.)

ZEP em nome de uma pureza ideológica do modelo republicano (a atenção às diferenças reforçou e encorajou as diferenças) e os investigadores mais radicais. De acordo com esta segunda postura, podem evidenciar-se três níveis de explicação para o fracasso da política das ZEP. Um primeiro argumento consiste em dizer que a política de discriminação positiva foi feita segundo a modalidade de uma «política da vergonha». As normas não foram atenuadas, nomeadamente a nível da composição das equipas. A abertura ao bairro, aos assistentes sociais, aos pais, fez-se sob um modo dominador, neocolonial. Prevista no espírito da lei, num registo pedagógico, a colaboração efectuou-se num primeiro período — que corresponde *grosso modo* aos anos 80 — segundo uma lógica de delegação do «trabalho sujo» de ocupação dos alunos perturbadores nos assistentes sociais, depois, num segundo período — a partir dos anos 80 —, segundo uma lógica de «disciplina das famílias» no quadro de uma colaboração com os serviços da polícia e da justiça para lutar contra a violência da escola (Payet, 1997). A primazia da razão administrativa sobre a razão política constitui a segunda leitura. A redução das desigualdades entre estabelecimentos passou para segundo plano, em favor do controlo e da redução dos custos do serviço público. Por fim, terceira razão identificada para o fracasso, o clientelismo eleitoral: as classes médias souberam impor, pela *voice* ou pelo *exit* (Hirschman, 1995), as suas exigências separatistas em termos de escolarização (construção de novos estabelecimentos, exigência de boas turmas).

A situação actual pode ser descrita como a incapacidade da administração escolar para regular os fluxos de saída sem ser através de uma política autoritária. Mas esta política só chega para constranger os actores mais fracos. Os actores mais dotados retiram-se, ou recorrem ao privado, ou negociam «boas turmas». As famílias imigrantes, mais mobilizadas do que as famílias francesas do mesmo meio social, vêem ser-lhes recusadas as estratégias de «mobilidade escolar horizontal», privilégio das classes médias. Os actores menos dotados socialmente são, portanto, reféns de um território degradado em nome de uma política que reivindica a defesa dos estabelecimentos estigmatizados. A doutrina republicana impõe aos fracos um comportamento cívico que não consegue pôr em prática com actores mais competentes ou melhor dotados na negociação. É forçoso constatar que a ideia de uma escola igual para todos serve de doutrina oficial, mas, na realidade, é uma lógica de mercado que age. A administração escolar, nas suas componentes nacionais e regionais, revela-se incapaz de gerar igualdade e justiça (Laforgue, 2004). Limita-se a remeter a solução dos problemas para a responsabilidade dos próprios estabelecimentos, juntando-se à ideologia da «eficácia local». Pede aos estabelecimentos para inovarem, desenvolverem projectos, mas — nova contradição — sem apoio financeiro, sem apoio técnico e sem coerência global (política de «pequenos projectos»).

Esta impotência, ou melhor, este *laisser-faire* da instituição escolar, produz o risco premente de uma produção escolar da etnicidade. Por um lado, assiste-se à etnicização do olhar e da acção da maioria, como testemunham os discursos privados em salas de professores que entroncam por vezes noutros discursos, em espaços mais oficiais, de avaliação e de julgamento escolares. Por outro lado, observa-se como reflexo a produção de uma etnicidade reactiva, da parte dos alunos, sob a forma da inversão do estigma, do «orgulho da raça» (Weber, 1995), como defesa face à estigmatização, do recurso ao integrismo religioso, como reacção identitária.

O fracasso do modelo republicano assume de facto um conteúdo particular. A crítica deste modelo é sempre um tabu no debate público em França. Todas as retóricas políticas se reclamam da herança republicana. Mas, na realidade comum, este modelo é um «guia insignificante para a acção», para retomar a fórmula geral de Becker (1963, p. 153) a propósito dos valores. Se sustenta solidamente o nível dos discursos, o modelo republicano revela-se menos eficaz em acções concretas. Sobretudo, não consegue comportar a subida de uma verdadeira retórica etnicizante essencialista — do tipo «o problema é a distância cultural dos imigrados e dos seus filhos em relação aos nossos valores», «o problema é a incompatibilidade do islão com os nossos valores», etc. Mais ainda, a contradição entre uma manutenção oficial da doutrina republicana e a sua eficácia prática produz uma forma de sofrimento, de sentimento de perda de referências, de abandono entre as diferentes categorias de actores no terreno (Franchi, 2002 e 2004; Payet, 2000a). Do lado dos professores em exercício nos estabelecimentos escolares desqualificados, a dupla linguagem, as disposições paradoxais, traduzem-se num sentimento de abandono, num rancor pelo facto de terem sido abandonados pelo Estado e pela hierarquia, sentimentos que, por ausência de identificação do seu alvo, alimentam a agressividade perante alunos que também estão ao rubro. Do lado dos alunos e das suas famílias, o sentimento de rejeição é intenso. Qualquer avaliação negativa da parte dos professores e da instituição escolar é fonte de sofrimento social e identitário, independentemente da pertinência e justeza da avaliação. Por seu turno, os públicos da escola desqualificada revertem sobre o pessoal escolar uma agressividade nutrida de fracassos e de frustrações vividos muito para lá da escola, mas cujo destinatário é a escola, por ausência de uma representação política, de uma transmutação das queixas em palavra audível e legítima (Rancière, 1995).

O sofrimento identitário dos alunos e das suas famílias não escapa, no entanto, às armadilhas da instrumentalização e da vitimização e aos seus efeitos perversos⁵. O racismo anti«jovens árabes dos arredores» e o racismo

⁵ Segundo uma lógica do bode expiatório, descrita com força e sensibilidade pelo escritor de romances negros Dennis Lehane (v. por exemplo, *Un dernier verre avant la guerre*, ed. Rivages, Paris, cap. 14, 2001).

anti«jovens brancos» replicam-se e alimentam-se como duas figuras de uma mesma matriz cuja maior violência simbólica consiste em ter desorganizado os traços das estruturas sociais para deixar apenas as suas vítimas face a face num duelo mortal: jovens oriundos da imigração contra jovens nacionais, rapazes contra raparigas, alunos contra professores, professores contra pais...

UMA ÉTICA DO RECONHECIMENTO

A escola, nas nossas sociedades da modernidade radical, caracteriza-se por uma dificuldade, ou melhor, por uma incapacidade de produzir o bem comum, de construir a vida em comum, numa sociedade pluralista. Esta escola apresenta crescentes dificuldades para fabricar um sentimento de pertença a uma comunidade e inculcar a sensibilidade e o gosto pelo interesse geral. A constatação não é nova porque, na viragem do século XIX, Durkheim já se inquietava com os riscos da modernidade para a coesão da sociedade. Quando o indivíduo se torna o valor supremo, o individualismo arrisca-se a destruir o contrato social e desqualificar o valor da solidariedade. E a escola era já pensada como lugar de resistência a estas tendências anómicas.

Mas, no contexto da modernidade radical do início do século XXI, poderá opor-se assim tão facilmente pluralidade de indivíduos e sociedade? As nossas sociedades ocidentais contemporâneas tornaram-se «sociedades de indivíduos». O propósito já não é sonhar de maneira nostálgica com uma unidade imposta, mas imaginar quais poderiam ser o novo contrato social e o novo paradigma da unidade de uma sociedade. O verdadeiro desafio — e a escola está no cerne deste novo desafio — consiste em construir aquilo a que propomos chamar um *pluralismo comum*, que opomos a um *pluralismo dividido*. Por *pluralismo comum* entendemos que a diversidade cultural constitui um conjunto comum de recursos e de possibilidades. Pelo contrário, o *pluralismo dividido* não opera a circulação, a partilha e a hibridação dos signos e conteúdos culturais e actua como um convite à pertença comunitária.

Como é que pode ser encarada a construção de um pluralismo comum? Como renovar o esquema republicano que pensava a formação da comunidade nacional com base na erradicação das diferenças e na assimilação a um modo de vida predefinido? Não se trata, evidentemente, de reificar o processo de assimilação e fazer dele um puro mecanismo de destruição das diferenças externas em proveito da manutenção de uma identidade interna. A identidade nacional evoluiu bastante bem ao longo do tempo e integrou as diferenças importadas do exterior. Mas esta junção fez-se sob a modalidade do desconhecimento (em sentido forte, o de tornar desconhecível) das «cul-

turas» de origem, à custa da sua desvalorização. Foi a um desapossamento cultural que se entregaram as instituições da maioria face aos imigrados minoritários, uma vez que, ao mesmo tempo que várias práticas culturais ilegítimas eram retomadas silenciosamente e reinterpretadas (nos mundos da moda, da alimentação, das artes, da linguagem, etc.), estas mesmas práticas fundavam, sobre outros palcos, uma desqualificação dos grupos e dos indivíduos que elas indetificavam (de Certeau, 1985; Sayad, 1991). A laicidade de censura — ou de abstenção (Ricoeur, 1995) — comporta, assim, uma face escondida através deste processo de absorção «invisibilizada» das diferenças externas.

A construção de um pluralismo comum supõe uma ruptura com a lógica de censura tal como foi descrita acima. Se ela necessita de uma lógica de abertura e de integração, desejaríamos, no entanto, precisar-lhe os contornos e a dinâmica. Pensamos que a construção de um pluralismo comum implica uma dupla dinâmica, cujos movimentos são contraditórios — dado que um visa reconhecer «culturas» e o outro reconhecer «indivíduos» —, mas cujo carácter intrínseco reside na investigação constante da tensão contraditória, a única capaz de garantir uma compatibilidade entre pluralismo e democracia.

Os dois movimentos são concomitantes na sua realização, mas necessitam de ser distinguidos a nível da sua descrição. A ordem de apresentação não é, por conseguinte, uma ordem hierárquica. O primeiro movimento supõe um processo de reconhecimento de grupos ou de categorias, historicamente minoritários, discriminados, cujos direitos ou memória foram ultrajados. Este movimento pode tomar formas muito diversas. Pode tratar-se de reabilitar a imagem de um grupo nacional, de uma religião, de uma minoria que apresenta um relato histórico que assume a ruptura com o etnocentrismo e o nacionalismo. Não se trata aqui de defender uma postura da contrição, mas uma postura do descentramento que ressitue a história numa perspectiva mais global e multipolar. Pode tratar-se de um confronto com aprendizagens controversas: o ensino da Shoah, da dominação colonial e das guerras de libertação, dos conflitos em curso tanto à escala mundial como à escala da sociedade. Foram produzidas numerosas reflexões e experiências, nomeadamente no Canadá e na Grã-Bretanha, que poderiam inspirar novas políticas e pedagogias (Mac Andrew, 2001). Pode tratar-se de um ensino das religiões, do «fenómeno religioso» de acordo com a denominação actual, na condição de ser dispensado a todos e numa perspectiva laica.

Assim, o primeiro movimento — o reconhecimento e a restauração da dignidade de culturas e de grupos estigmatizados — pode ser já animado pela tensão entre o plural e o comum, naquilo em que o reconhecimento visa, ao mesmo tempo que designa positivamente os grupos, inseri-los num processo social e histórico, o que exclui o facto de os pensar enquanto entidades separadas, mas sim como construções sociais historicizadas. Isto não impe-

de que este primeiro movimento de reconhecimento a nível colectivo contenha o risco de alimentar a concorrência das vítimas: os negros mais vítimas do que os judeus, os muçulmanos mais vítimas do que as mulheres, os homossexuais femininos mais vítimas do que os homossexuais masculinos, os deficientes mais vítimas do que os imigrantes, ou o inverso, todas as combinações são possíveis e sem limitação de novas componentes. Este segundo movimento é, por conseguinte, de um certo ponto de vista, estritamente inverso do primeiro: consiste em reconhecer indivíduos, o que implica relativizar e fazer estilhaçar a noção de cultura em proveito da noção de contexto, a noção de grupo em proveito da de mundo ou rede (Strauss, 1992). O segundo movimento situa-se na continuidade do primeiro quando tende a apresentar as culturas nas suas lógicas dinâmicas, de empréstimo, de apropriação, de construção incessantemente renovada de fronteiras. Por exemplo, o ensino do fenómeno religioso numa perspectiva laica empenha-se em sublinhar a matriz comum das grandes religiões monoteístas, sem omitir o papel político das religiões nas estratégias de dominação e de conquista. Mas o reconhecimento dos indivíduos implica uma ruptura bem mais clara com o reconhecimento das culturas e dos grupos. Porque é justamente a limitação da influência dos grupos sobre os indivíduos que se trata de promover no espaço escolar. Como é que este segundo movimento seria possível quando se reconheceram identidades colectivas no primeiro movimento?

O reconhecimento dos indivíduos pode ser promovido na condição de não ser *somente* oposto ao reconhecimento das culturas, de não constituir, por outras palavras, a figura invertida. Porque o reconhecimento do indivíduo supõe que a questão da sua autonomia seja tratada e essa questão necessita de uma libertação de poderes múltiplos, entre os quais o poder da tradição de um grupo cultural ocupa um lugar nem exclusivo nem mesmo forçosamente central. É importante identificar o risco de opressão do indivíduo e de fidelidade a um grupo cultural e étnico, porque existem todas as hipóteses de o maioritário conseguir dissimular a sua própria singularidade cultural sob a capa de conformidade a uma norma suposta universal, enquanto existem todas as possibilidades de o minoritário ser primeiro e antes de mais identificado pela sua posição singular (Payet, 2002). Tomemos o exemplo particularmente escaldante e polémico da igualdade dos sexos. Verifica-se claramente que, no assunto do lenço islâmico, o argumento da opressão das mulheres por um islão integrista foi avançado como um argumento forte, em nome de um dos valores essenciais da democracia. E é, com efeito, particularmente difícil sustentar que o uso do véu pelas mulheres seja uma forma de libertação face aos homens! Mas é igualmente claro que o debate foi configurado de maneira a diabolizar o islão como uma religião de opressão das mulheres. Uma primeira maneira de configurar o debate, na perspectiva de um pluralismo comum, consistiria em examinar o estatuto

reservado às mulheres na história das grandes religiões, o que teria permitido demonstrar mais semelhanças do que diferenças perante a constatação de uma permanência e de uma generalidade da sua condição dominada.

Pode também entender-se que o regresso da mulher oprimida sob a figura da jovem rapariga coberta pelo véu islâmico numa sociedade que a custo se desembaraçou dos constrangimentos morais de dependência das mulheres seja particularmente insuportável. É aqui que surgem os problemas: a comparação dá-nos a certeza de que uma opressão visível, suspeita de arcaísmo, habita uma sociedade igualitária do ponto de vista dos sexos. A condenação do outro decorre da ausência de olhar reflexivo e crítico sobre a condição das mulheres na nossa sociedade. Que pensar, com efeito, da apatia do nosso debate público, da complacência dos nossos meios de comunicação social, da persistência das nossas opiniões comuns em relação a estereótipos de sexo que desqualificam, ou degradam mesmo, as mulheres? Poder-se-á propor como modelo de autonomia do indivíduo uma sociedade de consumo que impõe normas draconianas de conformidade física, que instaura uma dependência extremamente forte do julgamento sobre o outro na posse de objectos certificados por algumas marcas, que legitima a retoma das referências do universo pornográfico pela publicidade, que reproduz na cena televisiva os estereótipos que degradam a imagem da mulher? É porque a educação para a igualdade de género tem falhado na escola que a estigmatização da opressão das mulheres simbolizada pelo véu se revela suspeita (de parcialidade). Se a promoção do indivíduo como sujeito constitui um dos objectivos supremos de uma escola da modernidade radical, é então o indivíduo reflexivo, o cidadão esclarecido, aquele que em primeiro lugar e sobretudo é preciso formar, e isso supõe um questionamento de todas as convenções, dogmas e evidências, sem excepção.

QUE CULTURA COMUM?

É possível que os dois movimentos de um pluralismo comum — reconhecer as culturas desqualificadas, promover indivíduos autónomos — permitam circunscrever o risco da etnicidade definido no início da exposição. Mas não é certo que a escola da modernidade radical encontre aí um impulso suficiente para redefinir uma missão ética da escola, reconciliar os professores com o seu papel de educadores, dar sentido à fórmula encantatória do viver em comum. Por um lado, uma política do reconhecimento das culturas responde ao objectivo de uma sociedade decente, no sentido de uma sociedade cujas instituições não produzem a humilhação dos fracos (Margalit, 1999). Por outro lado, uma política da formação de indivíduos autónomos realiza a perspectiva de uma sociedade democrática, no sentido em que o espaço da discussão

pode ser habitado por indivíduos dotados de palavra. Mas será isto suficiente para reencantar o mundo da escola, para lhe devolver um papel primordial na construção de uma sociedade solidária? Levantemos desde já uma objecção. Se as duas políticas identificadas acima forem postas a funcionar de maneira compartimentada, em função da natureza social dos públicos escolares — ou seja, a política da diversidade cultural para os alunos das escolas dos bairros imigrados, a política da autonomia individual para os alunos das outras escolas —, como acontece com a aplicação da educação intercultural e da educação para a cidadania, que mascaram com dificuldade os seus pressupostos diferenciadores e os seus objectivos de controlo social, não é de pluralismo comum que se trata, mas de pluralismo dividido. Se esta exigência de generalidade das políticas for realizada, fica por identificar o que poderia, num contexto de modernidade radical, criar um sentimento de unidade, de colectividade, um bem comum.

A comparação entre as escolas ocidentais e as dos países do Sul mostra bem como as primeiras perderam, gradualmente, um carácter colectivo. As escolas secularizadas já não podem ser animadas pelo espírito de fundação da nação (a exemplo da escola na nova África do Sul⁶). A missão de serviço público ou a pertença política à esquerda não são suficientes para criar um espírito de trabalho colectivo nos professores. Os alunos são utentes, ou membros de grupos juvenis, diferenciados de acordo com normas ditadas pela moda, pelo mercado. O risco, bem plausível, é que a escola se resuma a uma função instrumental de qualificação escolar e de facto a um papel de selecção social. O risco é que abandone qualquer ambição de construir uma cultura comum.

Em que direcção procurar uma nova utopia escolar? Se a escola extrai o seu sentido da ideia de cidadania, uma reflexão em emergência sobre a cidadania mundial, sobre o desenvolvimento de uma consciência de cidadão do mundo, poderia indicar uma pista. A organização dos conteúdos em disciplinas poderia ser redefinida numa perspectiva de construção de saberes transversais capaz de compreender e tratar questões e desafios comuns à escala mundial (Morin, 2004). O acesso à universalidade poderia ser obtido sob formas diversificadas, variando o grau de teoria, privilegiando a aplicação participativa (a exemplo das diligências artísticas), encarnando em contextos concretos (Walzer, 1992), que fazem sentido para actores muito diversos. Será o aluno do século XXI cidadão de um mundo comum e plural? Ou, pelo contrário, consumidor avisado, utente indiferente, jovem em ruptura, membro de tribos que a nossa sociedade e a nossa escola fabricaram? Se é assim, para quê então a escola?

⁶ Fazemos aqui referência a uma investigação em curso (em colaboração com V. Franchi) sobre os processos de transformação — (de-)segregação, (des-)racialização — em curso nas escolas sul-africanas dez anos após o fim do *apartheid* (investigação por conta do IFAS, Ministério dos Negócios Estrangeiros (França) — CNRS)

BIBLIOGRAFIA

- BARTH, F. (1995 [1969]), «Les groupes ethniques et leurs frontières», in P. Poutignat e J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF.
- BECKER, H. (1985[1963]), *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BERGER, P. (1983), «On the obsolescence of the concept of honour», in S. Hauerwas e A. McIntyre (dir.), *Revisions: Changing Perspectives in Moral Philosophy*, Notre Dame, University of Notre Dame Press,
- CERTEAU, M. de (1985), «L'actif et le passif des appartenances», in *Esprit*, Junho.
- DUBET, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DURKHEIM, E. (1986 [1893]), *De la division du travail social*, Paris, PUF.
- FOUCAULT, M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- FRANCHI, V. (2002), «Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire», in *VEI enjeux*, fora de série, n.º 6.
- FRANCHI, V. (2004), «Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé», in *VEI diversité*, p. 137.
- GIDDENS, A. (1994[1990]), *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- HERAN, F. (2002), *Immigration, marché du travail, intégration*, Paris, La Documentation Française.
- HIRSCHMAN, A. O. (1995 [1970]), *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard.
- LAFORGUE, D. (2004), «Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'éducation nationale», in *Revue française de pédagogie*, 148.
- LORCERIE, F. (2001), «Retour sur l'assimilationnisme français», in R. de Villanova, M.-A. Hily e G. Varro (eds.), *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- LORCERIE, F. (2003), *L'école et le défi ethnique*, Paris, ESF.
- MCANDREW, M. (2001), *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- MARGALIT, A. (1999 [1996]), *La société décente*, Paris, Climats.
- MERTON, R. K. (1965), «La prédiction créatrice», in *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon.
- MORIN, E. (2004), *La méthode (6): Ethique*, Paris, Seuil.
- PAYET, J.-P. (1996), «L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques: une revue de la littérature française, américaine et britannique», I, «La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France», in *Revue française de pédagogie*, 117.
- PAYET, J.-P. (1997), «Le 'sale boulot'. Division morale du travail dans un collège en banlieue», in *Les annales de la recherche urbaine*, 75.
- PAYET, J.-P. (1998), «La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école», in *Revue française de pédagogie*, 123.
- PAYET, J.-P. (1999), «L'école et la question de la discrimination», in *Mouvements*, 4.
- PAYET, J.-P. (2000a), *Civilité et ethnicité à l'école. Une sociologie morale des mondes scolaires disqualifiés*, Lyon, Université Lumière Lyon 2.
- PAYET, J.-P. (2000b), «Violence à l'école et ethnicité. Les 'raisons pratiques' d'un amalgame», in *VEI enjeux*, 121.
- PAYET, J.-P. (2000c), «L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire», in A. van Zanten (ed.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- PAYET, J.-P. (2002), «L'ethnicité, c'est les autres. Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés», in *VEI, enjeux*, fora de série, n.º 6.
- PAYET, J.-P., GEOFFROY, G., LAFORGUE, D., e VISSAC G. (2002), *Mondes et territoires de la ségrégation scolaire*, Lyon, Université Lyon 2, Ariese-Reseau.
- RANCIERE, J. (1995), *La mécontente*, Paris, Galilée.
- RICOEUR, P. (1995), «Education et laïcité», in *La critique et la conviction*, Paris, Calmann-Lévy.

- SAYAD, A. (1991), *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- SIMMEL, G. (1999 [1908]), «Comment la société est-elle possible?», in *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF.
- STRAUSS, A. (1992 [1978]), «Une perspective en termes de monde social», in *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan.
- TAYLOR, C. (2002 [1991]), *Le malaise de la modernité*, Paris, Cerf.
- VALLET, L.-A., e CAILLE, J.-P. (1996), «Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble», in *Les dossiers d'éducation et formations*, 67.
- VAN ZANTEN, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- WALZER, M. (1992 [1990]), «Les deux universalismes», in *Esprit*, 187.
- WEBER, M. (1995 [1956]), «Les relations communautaires ethniques», in *Economie et société*, Paris, Plon.
- ZIROTTI, J.-P., e AKERS-PORRINI, R. (1992), «Élèves 'français' et 'maghrébins'. Un rapport différent à l'orientation scolaire», in *Migrants—Formation*.

Tradução de Catarina Santos