

A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares

RUI CANÁRIO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
ulfprcan@fpce.ul.pt

RESUMO: Neste texto procede-se a uma síntese reflexiva sobre as grandes questões que se colocam à investigação em educação comparada, com base em quatro tópicos principais:

O primeiro tópico diz respeito às transformações, ocorridas durante as últimas décadas, no campo da educação, decorrentes de um processo acelerado de integração económica supranacional. É possível verificar, com base em evidências empíricas, modificações nos processos de regulação dos sistemas educativos, como resultado de um processo mais largo de regulação transnacional. Um segundo tópico relaciona-se com um crescente esbatimento de fronteiras (institucionais, temporais, etárias) entre a educação escolar e não escolar, entre a educação e o trabalho, entre a educação e o lazer. O terceiro tópico assinala as repercussões das mudanças em curso na recomposição das “famílias profissionais” que operam no campo educativo, com particular incidência na profissão docente. Finalmente, retiram-se conclusões sobre a pertinência e eventuais caminhos de uma necessária renovação metodológica do campo da educação comparada, que tem permanecido refém da materialidade do Estado-Nação como unidade de análise.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Comparada, Regulação da Educação, Educação e Globalização, Educação e Profissão Docente.

Canário, Rui (2006). A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 27-36
Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Graças ao convite que me fizeram e que agradeço vivamente, tive a oportunidade de, durante três dias, ser um observador atento e participante dos trabalhos científicos deste colóquio¹. A riqueza, em termos quantitativos e qualitativos, da informação disponibilizada e à qual só parcialmente tive acesso (a maior parte das sessões de trabalho decorriam em simultâneo) tornam qualquer tentativa de síntese uma missão “impossível”. Tentarei, por isso, construir um testemunho pessoal, a expressão de um “ponto de vista” que corresponde ao modo como vivi estes dias de trabalho. Procurarei estruturar este texto a partir da explicitação das *cinco ideias fortes* que, segundo essa minha leitura pessoal, atravessaram o conjunto de contribuições presentes nas conferências, comunicações e debates do colóquio.

§ A primeira ideia forte corresponde à ênfase colocada na *importância do trabalho teórico*, trabalho que incide simultaneamente sobre os conceitos e sobre os problemas;

§ A segunda ideia reside na explicitação das mais recentes manifestações dos processos de *internacionalização da educação* e das respectivas consequências na escolha de níveis e ângulos de análise;

§ A terceira ideia consiste em verificar a emergência de um *conceito amplo de educação/formação* que relativiza, ou remete para uma posição secundária, o lugar hegemónico que, até muito recentemente, foi ocupado pelo mundo escolar;

§ A quarta ideia forte que esteve presente nas intervenções e nos debates diz respeito a um proces-

so em curso de *recomposição dos ofícios da educação* que atinge, com uma incidência muito particular, o mundo dos professores;

§ Finalmente, foi possível verificar uma convergência forte em torno da necessária *renovação metodológica* do campo científico da educação comparada.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO TEÓRICO

Na sessão de abertura, Régis Malet sublinhou, de maneira muito veemente, a função de “vigilância crítica” atribuída a esta realização científica. Esta função de “vigilância crítica” corresponde, numa acepção larga de metodologia de investigação, a um pólo epistemológico que determina os processos de construção dos objectos de estudo, bem como os procedimentos técnicos que concretizam a recolha e tratamento das informações empíricas (entendidas como “construídos” e não, de forma ingénua, como “dados” que existiriam “por si”). Toda a recolha de informação supõe um prévio olhar teórico que conduz a seleccionar informação e a analisá-la de uma perspectiva particular. A explicitação e o debate permanentes das ferramentas conceptuais que sustentam os vários “olhares teóricos” possíveis representam uma das principais marcas distintivas do trabalho de investigação científica. Foi neste sentido que, também numa conferência inicial, Jürgen Schriewer chamou a atenção para a importância decisiva de compreender e analisar,

em profundidade, os constrangimentos que pesam e influenciam os processos de produção do saber científico. Esses constrangimentos estão presentes, quer sob a forma de pressupostos mentais, ou seja de teorias implícitas não criticadas, quer sob a forma de diferentes tipos de condicionamento social. É à luz da elucidação desses constrangimentos que poderemos reanalisar criticamente as unidades de análise que retemos como pertinentes e cuja constituição só pode derivar de uma dada perspectiva teórica. É deste ponto de vista que uma atitude teórica de “vigilância crítica” nos pode salvaguardar do facto de a nossa agenda de trabalho científico poder ser, no essencial, condicionada ou comandada a partir do exterior.

Na defesa da sua concepção da ciência e da racionalidade, Karl Popper colocou bem em evidência o papel central do trabalho teórico e da sua associação indissolúvel ao trabalho de resolução de problemas. É na medida em que nos permite, de modo mais ou menos fecundo, responder a enigmas que nos inquietam que o valor de uma teoria pode ser analisado, discutido e comparado com uma teoria concorrente. O trabalho de produção teórica desempenha, portanto, um papel central na actividade de investigação científica. Esse papel pode, contudo, funcionar segundo lógicas distintas e conduzir a resultados muito diversos: a teoria que orienta os nossos processos de observação pode levar-nos, quer a processos de produção de *conhecimento*, quer a processos de produção de *reconhecimento* que apenas confirmam aquilo que já era conhecido. É nesta perspectiva que Karl Popper (1999) se refere ao facto de as teorias, utensílios fundamentais do trabalho científico, poderem funcionar como “prisões mentais”.

No campo científico em que trabalhamos, julgo ser possível assinalar a presença persistente de duas “prisões mentais”, também presentes no conjunto de contribuições e debates que marcaram este colóquio: a primeira “prisão mental” consiste em identificar e sobrepor educação e educação escolar, o que nos desarma para compreender o alcance das mudanças em curso no campo educativo e que transcendem, largamente, as fronteiras dos sistemas escolares; a segunda “prisão mental” exprime-se pelo facto de, à semelhança do que acontece com o conjunto das ciências sociais, permanecermos re-

féns de um quadro de referência, o Estado-Nação, que continua a ser retido como a principal unidade de análise e como referente principal no trabalho de análise comparada. Os factos e os problemas com que nos confrontamos contrariam e interpe-lam de forma muito viva esta maneira de pensar. Como procurarei mostrar a seguir, os próprios trabalhos do colóquio nos deram pistas de trabalho que nos podem ajudar a superar estes constrangi-mentos mentais que condicionam o nosso trabalho de investigação.

A EDUCAÇÃO NUMA SOCIEDADE MUNDO

A evolução dos sistemas educativos, situou-se, durante os últimos trinta anos, no contexto de um processo acelerado de integração económica supranacional, fenómeno de âmbito mundial do qual faz parte a construção da União Europeia. Este vasto processo de “mundialização” traduz-se num conjunto de mudanças que, no plano económico, se concretiza principalmente na liberalização dos movimentos de capitais, independentemente das fronteiras nacionais. Assiste-se a uma “transnacionalização” do capital que põe em causa a nossa maneira de ver uma regulação económica mundial regulada pela relação entre países (Bernardo, 2000). Esta mudança, que correspondeu a uma escolha política, consentida e conduzida pelas autoridades políticas nacionais, retirou aos Estados nacionais a capacidade de controlarem os fluxos no interior e com o exterior das suas fronteiras, reduzindo a sua acção a um estatuto marginal, o que não significa, necessariamente, pouco importante. O seu papel fundamental passou a consistir em assegurar a melhor integração possível da sua sociedade no quadro mundial, contribuindo para a emergência de uma “sociedade mundo” à qual corresponde um mercado mundial único (Mercure, 2001). Do ponto de vista político, a racionalidade económica supranacional sobrepõe-se à racionalidade política nacional, o que, como assinala Habermas (1998, p.74), cria uma situação de “evicção da política pelo mercado”, consubstanciada num défice de legitimidade das instâncias políticas nacionais. Estas confrontam-se com o duplo constrangimento de terem de responder perante duas instâncias distintas, o seu

eleitorado e o mercado internacional de capitais, procurando agir no sentido de extrair do processo democrático políticas conformes às exigências dos mercados (Crough & Streeck, 1996).

As transformações que sumariamente refiro têm implicações importantes no campo da educação. Está em causa a criação de uma nova ordem que altera e torna obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional. As suas missões de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho nacionais deixam de fazer sentido numa perspectiva globalizada. A finalidade de construir uma coesão nacional cede progressivamente lugar a uma subordinação funcional das políticas educativas aos imperativos de carácter económico inerentes a um mercado global e único. Com base em múltiplos estudos de educação comparada é possível afirmar a evidência empírica da existência de uma convergência nas modificações observáveis ao nível da regulação dos sistemas educativos nos diferentes países e que resulta da emergência de um processo mais largo de “regulação transnacional” (Barroso, 2005a). Seguindo este autor, é possível colocar em evidência o papel fulcral desempenhado, neste processo de regulação transnacional, por organismos supranacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OCDE, Unesco, Comissão Europeia, Conselho da Europa, etc.) que, através de programas de cooperação técnica, de apoio à investigação e ao desenvolvimento, sugerem ou impõem, de modo uniformizado, diagnósticos, técnicas e soluções. A regulação transnacional das políticas educativas opera-se, quer por um efeito de “contaminação”, entre países, de conceitos, políticas e medidas, quer por um efeito de “externalização”, em que as medidas tomadas ao nível nacional são legitimadas pelos exemplos do exterior (Barroso, 2005a, pp. 153/155).

Ronald Sultana (2005) sublinha, de forma convincente, a influência de grupos de pressão económica em iniciativas e decisões de política educativa tomadas pela União Europeia. Refere-se, nomeadamente, o caso da ERT (Mesa Redonda Europeia dos Industriais), cujos documentos programáticos sobre políticas educativas precederam de perto documentos de idêntico conteúdo publicados pela União Europeia (é o caso do famoso Livro Branco de 1995). Para Sultana, a similitude e a coincidência temporal das agendas educativas destas instâncias

económicas e políticas não é obra do acaso e está longe de ser algo de superficial, antes correspondendo a uma “rede estreita que abrange todos os níveis da educação, mesmo os mais elevados” (p. 182).

A emergência de um processo de regulação transnacional dos sistemas educativos não pode ser compreendida se a dissociarmos do recuo político do Estado-Nação, cuja existência é parcialmente conflitual e se institui como um obstáculo à afirmação plena de uma “educação sem fronteiras”, concretizada num “comércio mundial de serviços educativos”, como sustenta Martin Lawn (2005): “A construção do espaço educativo europeu (...) transformou-se numa expressão simbólica de legitimação do poder do capital, libertado dos limites do Estado-Nação” (p.46). No plano nacional, a mercantilização da educação exprime-se, quer pela adopção, por parte dos sistemas públicos, de modalidades de gestão próximas dos critérios empresariais (importância crescente do designado “new public management”), quer pela instituição de mecanismos de “quasi-mercado”, traduzidos na concorrência entre estabelecimentos de ensino, acompanhada por modalidades de segregação escolar, por via de escolhas parentais e de mecanismos de selecção dos alunos, ou pela atribuição a entidades privadas da prestação de serviços educativos até agora internos aos serviços públicos. A influência dos organismos supranacionais na definição e uniformização de políticas exerce-se, em larga medida, através de mecanismos de financiamento, segundo uma lógica de “programas” de “livre” e “voluntária” adesão (mobilidade de estudantes e professores, equivalências de diplomas) que concorrem decisivamente, segundo António Nóvoa (2005b), para a consolidação de um “mercado mundial da educação”.

A dificuldade em compreender os novos modos de regulação que estão a ser postos em prática está na origem do surgimento e sucesso de um novo vocábulo, ao mesmo tempo vago e polissémico, que designa o processo de construção de novas regras do jogo que, na ausência de um sistema mundial de decisão claro e legitimado belisca as regras clássicas do direito internacional. Refiro-me à palavra “gouvernance”. A sua emergência está associada à erosão política do Estado-Nação, concomitante com a ausência de mandatos legítimos de organismos supranacionais, de grandes empresas e de organizações não governamentais que estabelecem

uma regulação *de facto*. A noção de “gouvernance”, que não se confunde nem com a “mão invisível” do mercado nem com o poder autoritário do Estado nacional (Barroso, 2005a), apela a outras modalidades de regulação, num contexto em que se verifica “uma interpenetração de fronteiras entre o técnico e o político, entre o público e o privado, entre o nacional e o internacional” (Defarges, 2003, p. 46). É esta situação que torna urgente encontrar novas legitimidades que permitam repensar o “viver em conjunto” no mundo (Revel, 2006).

Neste contexto se insere o valioso contributo de Júlia Resnik que, na sua conferência numa das sessões plenárias, assinalou o facto de os conceitos teóricos com os quais trabalhamos terem sido elaborados numa época em que o Estado-Nação era dominante, colocando a questão da necessidade de questionar a pertinência desses utensílios intelectuais nas nossas sociedades de hoje. Por outro lado, numa importante intervenção, Schriewer dá na sua intervenção uma importante contribuição para a resposta a esta interrogação, realçando a necessidade de construir alternativas às abordagens comparativas clássicas, focalizadas na comparação entre realidades nacionais. Na sua perspectiva, torna-se imperativo evoluir de uma concepção redutora de comparação entre Estados nacionais para, diversificando os níveis e unidades de análise, agarrar o campo das interrelações sociais que estão para além da unidade de análise constituída por cada país.

EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO: FRONTEIRAS QUE SE ESBATEM

Os séculos XIX e XX corresponderam a períodos de intensa exploração e conhecimento do nosso planeta: a Terra foi percorrida em todas as direcções, exploraram-se continentes e regiões inóspitas, realizaram-se expedições às regiões árticas, atingiu-se a profundidade dos mares e escalaram-se as mais altas montanhas. Porém, somente nos anos 60, com os programas de exploração espacial, foi possível atingir a Lua e obter uma visão radicalmente diversa do planeta em que vivemos, a partir de um ponto de observação que lhe é exterior. Os trabalhos deste colóquio estiveram centrados no mundo e na realidade escolar que cada vez menos esgotam a totalidade da realidade educa-

tiva. Por isso, também em relação ao mundo escolar, precisamos de o observar “a partir da lua”, ou seja, de um ponto de observação susceptível de nos devolver uma visão mais global e mais complexa.

A cada vez mais frequente utilização da expressão “educação/formação” na literatura técnica, política e científica representa, de forma sintomática, um esbatimento e fluidez dos diversos tipos de fronteiras (institucionais, temporais, etárias, etc.) que têm separado a educação escolar e pós-escolar, a educação e o trabalho, a educação e o emprego, a educação e o lazer. Vivemos, hoje, no tempo da “Aprendizagem ao longo da Vida”, uma espécie de concretização dos ideais do movimento de Educação Permanente, sem as preocupações de humanização do desenvolvimento que foram a imagem de marca das políticas da Unesco durante os anos 70 (Finger & Asún, 2001) e num contexto em que desapareceu da linha de horizonte a perspectiva do pleno emprego.

Actualmente, as políticas e práticas de educação escolar inscrevem-se num conjunto mais vasto e coerente de políticas de educação/formação funcionalmente subordinadas aos imperativos da racionalidade económica dominante e, portanto, às exigências de “produtividade”, “competitividade” e “empregabilidade”. A emergência desta realidade nova, decorrente do processo de globalização, conduz a encarar a educação como uma mercadoria, concebendo-a como um processo de produção para o mercado de trabalho de indivíduos “empregáveis”, “flexíveis”, “adaptáveis” e “competitivos” (Charlot, 2005). As actuais políticas de educação/formação, que são concomitantes com o declínio do Estado-Nação, supõem um processo de “desinstitucionalização” da escola (Dubet, 2002), enquanto um dos seus principais pilares (juntamente com a Igreja e o Exército). Na medida em que a dominância da racionalidade económica tende a fazer definir a racionalidade e a dimensão políticas, a escola não pode continuar a exercer a sua função de igreja de uma “religião cívica” que fabricaria bons cidadãos.

Estas mudanças traduzem-se, no plano pedagógico, numa erosão da centralidade da educação escolar que inclui, quer a erosão da centralidade da escola no monopólio legítimo da certificação de conhecimentos (Martucelli, 2001), quer a afirmação do modelo do “sujeito aprendente”. Este modelo transcende largamente os limites do território es-

colar e exprime, no campo educativo, o acentuar da responsabilização individual, já dominante no campo da economia. A individualização da educação tem como finalidade produzir “empresários de si” disciplinados (Lawn, 2005). Esta ideia foi muito claramente corroborada por François Audiguier, na sua conferência em sessão plenária, quando sublinhou que num mundo dominado por uma racionalidade económica em que reina o conceito de “empregabilidade” o sentimento de pertença se define por relação com um mercado mundial e deixa de se definir pela pertença a uma comunidade política.

É neste contexto que se torna compreensível (à semelhança do que aconteceu com a palavra “gouvernance”) a criação recente de um neologismo que viria a redesenhar as relações com o saber e as modalidades de aprender (Carré, 2005). Refiro-me ao conceito de “apprenance”, assim definido por Philippe Carré e Pierre Caspar no seu “Tratado das ciências e das técnicas da formação”:

“(...) conjunto de disposições cognitivas, afectivas e motivacionais propício ao acto de aprender em todas as situações, formais ou informais. E isto de modo experiencial ou didáctico, autodirigido ou não, intencional ou fortuito. Atitude favorável à implicação na formação ‘ao longo da vida’, a ‘apprenance’ seria então a postura pró-activa, autoformadora, à qual nos convida a entrada numa sociedade cognitiva” (2004, p. 197).

Na sequência da designada “estratégia de Lisboa” (projecto de transformar a economia europeia na “mais competitiva e moderna do mundo”), a Comissão Europeia produziu, em 2002, um documento de orientação estratégica com o título bem significativo de “Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010”. A preponderância atribuída às exigências do mercado de trabalho e de gestão do emprego é acompanhada da emergência de um novo paradigma educativo em que a “uma nova visão” corresponde um “vocabulário específico” em que se fala cada vez mais de competências e menos de cultura (Lamarche, 2006). Os objectivos enunciados neste documento, agrupados em três eixos estratégicos, são em número de treze, oito dos quais se referem à aquisição de competências adequadas a um novo tipo de

mercado de trabalho e de espaço económico alargado. Um dos objectivos refere-se à promoção da cidadania e da coesão social, dois objectivos dizem respeito à criação de novos ambientes de aprendizagem. Os dois restantes apontam para melhorias da eficácia da acção educativa, através do aperfeiçoamento da formação de educadores e de professores e da optimização da utilização de recursos. Na formulação, quer destes treze objectivos, quer dos três objectivos estratégicos que os enquadram, não aparece nunca o vocábulo “escola” ou “escolar”. O mesmo acontece no que se refere ao sumário do documento. Uma análise quantitativa da globalidade do documento revela que, num total de 11.950 palavras, o vocábulo escola apenas aparece 11 vezes, o que corresponde a uma % de 0,09. O vocábulo “escolar” é referido quatro vezes. Em contrapartida, o vocábulo “educação”, isolado, regista 150 referências, número idêntico ao do vocábulo “formação” (148 vezes). A associação dos dois vocábulos “educação e formação” tem uma frequência de 121 vezes. A mudança clara do vocabulário utilizado não é um pormenor, é, pelo contrário, revelador de novas concepções educativas, associadas a novas políticas e novas modalidades de regulação.

RECOMPOSIÇÃO DO OFÍCIO DE FORMADOR

As mudanças em curso no campo educativo têm naturalmente consequências na recomposição das “famílias” profissionais que operam no domínio educativo, com particular incidência na profissão docente, cujos problemas acompanham as transformações, tensões e crises que atravessam o universo escolar. Em simultaneidade com os processos de reorganização de sentido empresarial que afectam a generalidade das organizações públicas produtoras de bens e de serviços, a escola é marcada, segundo Demailly & Dembinski (2000), por uma tensão contraditória entre modos de gestão participativos e modos de gestão neotayloristas, com repercussões negativas na profissão docente. A promoção do modelo profissional do professor, encarado como um “prático-reflexivo” (simétrico do modelo do aluno como “sujeito aprendente”), é geradora de injunções de natureza paradoxal, em que “os professores são convidados a ser autónomos através de uma via definida de maneira

heterónoma” (Cattonar & Maroy, 2000, p. 31). Não é, portanto, surpreendente que se possa verificar que o estatuto social do professor tende a diminuir, a sua identidade profissional a diluir-se, a legitimidade do seu trabalho a ser questionada, a eficácia dos seus métodos e dos seus resultados a ser contestada. Em suma, o professor tende a tornar-se o “bode expiatório” dos problemas e tensões que marcam negativamente o mundo escolar (Barroso, 2005b).

Um recente estudo comparativo realizado ao nível europeu confirmou a coincidência entre novas modalidades de regulação dos sistemas escolares, nomeadamente uma crescente autonomia dos estabelecimentos de ensino, com uma crescente erosão da autonomia profissional, individual e colectiva dos professores (Maroy, 2004). A verificação e a análise deste facto, a um nível mais global, constituíram o traço mais relevante dos contributos e dos debates realizados nos trabalhos de um simpósio consagrado a esta temática² em que tive a possibilidade de participar. Foram referidas a “perda de velocidade” da profissão docente (Maurice Tardif), a “erosão da autonomia profissional dos professores” (João Barroso) e a intensificação e precarização do trabalho docente, fenómeno generalizado na América Latina (Dalila Andrade). A verificação da existência de um duplo constrangimento, decorrente de uma autonomia imposta do exterior vivida pelos professores como um constrangimento, foi uma ideia forte da intervenção de Claude Lessard na mesa-redonda consagrada ao tema da profissão docente. Nessa mesma sessão, Agnès van Zanten mostrou como a “crise” da profissão docente se relaciona com a crise de um modelo de regulação burocrático/profissional, concomitante com a emergência de lógicas de mercado, com a dissociação entre as lógicas de acção profissional e as lógicas externas aos estabelecimentos de ensino, bem como do reforço do enquadramento externo e interno aos estabelecimentos, contraditório com a retórica largamente difundida sobre a autonomia profissional.

REPENSAR A METODOLOGIA

A chamada de atenção para a importância decisiva de uma renovação metodológica foi, como já referi, uma ideia forte da conferência de Jürgen Schriewer.

No mesmo sentido se tem pronunciado António Nóvoa (2005a), utilizando a expressão mais contundente da necessidade de uma “revolução metodológica”, como condição necessária para uma produção investigativa que abra novos campos de possibilidades, ultrapasse silêncios habituais e proponha novas interpretações. Para este autor, apesar das suas evoluções, a educação comparada tem permanecido prisioneira da materialidade do Estado-Nação, como unidade de análise, e nem uma definição física do espaço nem uma definição cronológica de tempo servem adequadamente os propósitos da investigação comparada. É nesta perspectiva que uma reconceptualização das relações espaço-tempo implica consagrar menos importância aos espaços físicos e mais importância aos espaços interpretativos. A necessária “revolução metodológica” poderia, então, sintetizar-se nos termos seguintes:

“À imagem da história, a investigação comparada não deve centrar-se sobre os ‘factos’ ou as ‘realidades’, mais sobre os problemas. Os ‘factos’ - acontecimentos, países, sistemas, etc. - são, por definição, incomparáveis. É possível iluminar as ‘especificidades’ e as ‘semelhanças’, mas não se pode ir mais longe. Somente os ‘problemas’ podem ser erigidos em matéria-prima [o que permitirá produzir] novas zonas de olhar que se projectem num espaço que não é delimitado por fronteiras físicas, mais sim por fronteiras de sentido” (2005a, p. 49).

Esta reorientação metodológica permitirá, por um lado, evitar que os nossos trabalhos de investigação, procurando incidir sobre aquilo que Schriewer designou ironicamente por “actualidade quente”, vejam a sua agenda fortemente condicionada do exterior. Permitirá, por outro lado e retomando a crítica de Popper (1999), evitar os efeitos perversos da especialização, atomização e fragmentação dos diferentes domínios de investigação que podem transformar as nossas reuniões científicas numa realidade próxima de uma espécie de Torre de Babel. A renovação metodológica e a superação da fragmentação só serão possíveis se tomarmos como ponto de referência um “trabalho” permanente sobre os grandes problemas para os quais buscamos a construção de respostas, sempre provisórias, e que orientam a nossa actividade de investigação, individual e colectiva.

De acordo com a minha visão pessoal dos contributos e debates que marcaram este colóquio, permito-me enunciar os quatro grandes problemas que emergiram e para os quais não encontramos obviamente respostas, permanecendo em aberto como um horizonte fecundo de pesquisa e de reflexão:

O primeiro grande problema diz respeito ao modo como equacionamos as *relações entre o nível global, o nível nacional e o nível local*. À semelhança do que aconteceu nos anos 80, quando se começou a falar da “descoberta da escola”, enquanto nível meso de análise e intervenção, o mesmo tipo de terminologia foi parcialmente transposto para uma pretensa “descoberta do local”, ao qual se viria juntar a “descoberta” de um nível global. A articulação entre estes três níveis de análise é construída a partir de uma visão, por um lado, hierárquica, linear e estanque, por outro lado, como uma justaposição de níveis em que permanece como referente central a unidade Estado-Nação. Esta maneira de colocar o problema não é satisfatória nem permite dar conta das “nuances” complexas já intuídas e explicitadas por nós.

O segundo grande problema tem a ver com a persistência de uma *oposição dicotómica e redutora entre o Estado e o mercado* que revela a mesma dificuldade de romper com uma perspectiva centrada no Estado nacional, bem como a dificuldade de elucidar e trabalhar conceitos adequados a uma realidade que é nova. Convém recordar que a existência de “mercado” precedeu historicamente o nascimento dos modernos Estados-Nação e que o mercado capitalista “auto regulado” pela livre concorrência, como o teorizaram os economistas clássicos, nunca existiu. Nesta perspectiva, a vulgarização do conceito de “neoliberalismo” representa, ao mesmo tempo, um anacronismo e uma incompreensão do significado dos processos em curso de integração económica supra nacional. Vivemos num mundo dominado por uma lógica de oligopólios e não por uma lógica de livre concorrência. Muito provavelmente, há um “novo” tipo de Estado que existe e se desenvolve sob os nossos olhos, mas que não é visível por falta dos utensílios conceptuais adequados. Por isso é possível falar da existência de “fronteiras fluidas do Estado” e afirmar que não há, em absoluto, “menos Estado”, mas sim uma recomposição da acção pública que remete para o conceito, ele pró-

prio vago e fluido, de “gouvernance” (Lamarche, 2006). É no mesmo sentido que Barroso (2005a) afirma de modo incisivo que a questão não pode ser equacionada em termos de “mais” ou “menos” Estado, mas em termos de “um outro” Estado.

O terceiro grande problema é o de saber quais as *repercussões na esfera política dos modos de “gouvernance”* que regulam de forma complexa diferentes lógicas de acção em diferentes níveis de intervenção. Ou seja, de que modo essas novas modalidades de regulação, que implicam uma interacção entre o local, o nacional e o global, se articulam com os mecanismos da representação e da legitimidade política próprias da modernidade. Reside aqui a raiz das nossas preocupações na busca de um novo espaço público, ou de uma nova definição de espaço público, que poderia situar-se “algures entre o Estado e a sociedade civil mercantilizada” (Whitty, citado por Barroso, 2005a, p.166).

O quarto grande problema que não poderá sair do horizonte das nossas interrogações é o do questionamento do sentido da educação e, portanto da reintrodução de uma forte dimensão filosófica e política, na teorização e análise empírica das práticas e das políticas educativas. Este problema é tanto mais pertinente, quanto vivemos numa época em que, como escreveu Martin Lawn (2005, p. 45), “a eficácia do mercado se substituiu à significação”. Apesar de alguns o terem preconizaram, não vivemos num tempo em que os grandes debates educativos se tornaram supérfluos. Pelo contrário, estes grandes debates tornam-se cada vez mais urgentes se queremos proporcionar a comunicação fecunda entre diferentes investigadores e domínios de pesquisa ou favorecer relações férteis entre a produção de conhecimento e a acção social colectiva.

Em referência a este último “grande problema”, escolhi, para terminar a minha intervenção, deixar à vossa reflexão estas palavras do filósofo Séneca que, numa carta (a Lucilius), colocava com grande acuidade e de forma muito actual, a questão da relação com o saber e do *sentido* da acção educativa: “O matemático ensina-me como verificar as minhas terras (...) ensina-me a contar e torna os meus dedos ávidos de dinheiro [mas] (...) de que me ajuda saber dividir uma área em quatro partes se não sei partilhar essa terra com os meus irmãos?”

1. Este texto corresponde à versão escrita da intervenção na sessão plenária final do Colóquio Internacional “Lécole, lieu de tensions et de médiations: quels effets sur les pratiques scolaires? Analyses et comparaisons internationales”. Organizado pela AFEC (Association Francophone d’Education Comparée), este Colóquio teve lugar na Universidade de Lille 3, em 22, 23 e 24 de Junho de 2006.

2. Refiro-me ao Simpósio nº 4: “Regards croisés sur les politiques et réformes récentes et leurs effets sur le travail et les pratiques enseignantes »

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, João (2005a). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe: de la régulation du système à un système de régulations. In [DUTERCQ, Yves (dir.)], *Les régulations des politiques d’éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 151-171.
- BARROSO, João (2005b). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BERNARDO, João (2000). *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores. Ainda há lugar para os sindicatos?* S. Paulo: Boitempo Editorial.
- CARRÉ, Philippe (2005). *L’apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- CARRE, Philippe & CASPAR, Pierre (dir.) (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- CATTONAR, Branka & MAROY, Christian (2000). Rhétorique du changement du métier d’enseignant et stratégie de transformation de l’institution scolaire. *Education et Sociétés*, 6, pp. 21-42.
- CHARLOT, Bernard (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização. Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- CROUCH, Colin & STREECK, Wolfgang (dir.) (1996). *Les capitalismes en Europe*. Paris: La Découverte.
- DEFARGES, Philippe (2003). *La gouvernance*. Paris: Puf.
- DEMAILLY, Lise & DEMBINSKI, Olivier (2000). La ré-organisation managériale à l’école et à l’hôpital. *Education et Sociétés*, 6, pp. 43-64.
- DUBET, François (2002). *Le déclin de l’institution*. Paris : Seuil.
- FINGER, Mathias & ASÚN, José Manuel (2001). *Adult education at the crossroads. Learning our way out*. London: Zedbooks.
- HABERMAS, Jürgen (1998). *Après l’Etat-nation. Une nouvelle constellation politique*. Paris: Fayard.
- LAMARCHE, Thomas (dir.) (2006). *Capitalisme et éducation*. Paris: Editions Sylepse.
- LAWN, Martin (2005). Education sans frontières. In [LAWN, Martin & NÓVOA, António (coord.)]. *L’Europe réinventée. Regards critiques sur l’espace européen de l’éducation*. Paris: L’Harmattan, pp. 29-47.
- LAWN, Martin & NÓVOA, António (coord.) (2005). *L’Europe réinventée. Regards critiques sur l’espace européen de l’éducation*. Paris: L’Harmattan.
- MAROY, Christian (2004). *Regulation and inequalities in european education systems*. Rapport final du Projet de Recherche «Reguleducnetwork». Louvain: Université catholique de Louvain (pol.).
- MARTUCELLI, Danilo (2001). Evolution des problématiques. Etudes sociologiques des fonctions de l’école. *L’Année Sociologique*, 50, 2, pp. 297-318.
- MERCURE, Daniel (dir.) (2001). *Une société monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation*. Bruxelles: De Boeck.
- NÓVOA, António (2005a). *Vers un comparatisme critique. Regards sur l’éducation*. Lisboa: Educa (en collaboration avec Tali Yariv-Marshal).
- NÓVOA, António (2005b). Les états de la politique dans l’espace européen de l’éducation. In [LAWN, Martin & NÓVOA, António (coord.)], *L’Europe réinventée. Regards critiques sur l’espace européen de l’éducation*. Paris: L’Harmattan, pp.197-224.
- POPPER, Karl (1999). *O mito do contexto. Em defesa da ciência e da racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- REVEL, Claude (2006). *La gouvernance mondiale a commencé*. Paris: Ellipses.
- SULTANA, Ronald (2005). Education et formation de qualité pour l’Europe de demain. In [LAWN, Martin & NÓVOA, António, (coord.)], *L’Europe réinventée. Regards critiques sur l’espace européen de l’éducation*. Paris: L’Harmattan, pp. 163-195.

