Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(1), pp. 47-76
© 2007, CIEd - Universidade do Minho

Governar a educação, diversidade nacional e as cidadanias globalizadas na Grã-Bretanha*

Clementina Marques Cardoso
Universidade de Lisboa, Portugal
University of Bristol, UK

Resumo
Este é um contributo introdutório à questão da diversidade social que pretende demonstrar o uso das classificações de grupos enquanto instrumento de políticas sociais e a importância das classificações enquanto componente dos processos de governo e de gestão da diversidade social na Grã-Bretanha. A segunda parte do artigo salienta os problemas inerentes às classificações, ao seu uso e às suas consequências e discute as características principais *do* e as contradições inerentes *ao* debate relativo à problemática da gestão da diversidade social.

Palavras-chave
Categorização; Conhecimento; Padrões de ensino; Multiculturalismo; Politicas sociais

Esta introdução à questão da diversidade social pretende responder a três tarefas necessárias à compreensão do cenário da escolarização, resultante das condições actuais de mobilidade laboral e populacional em que o ensino e a aprendizagem britânicos se praticam. A primeira tarefa refere-se à demonstração da necessidade de compreender o uso das classificações de grupos como instrumento de políticas sociais e a importância das classificações enquanto componente dos processos de governo e de gestão da diversidade social. Para isso, estabelecem-se dois tipos de distinções. Primeiro, a distinção entre a especificidade das condições actuais da

diversidade social existente na Grã-Bretanha e a representação da *diversidade* gerada no processo de produção de políticas de governo e gestão dessas condições. Segundo, a distinção entre a gestão da diversidade social e as políticas de incentivo à diversidade institucional. A segunda tarefa relaciona-se com a necessidade de salientar os problemas inerentes às classificações, ao seu uso e às suas consequências. A discussão das características principais *do* e as contradições inerentes *ao* debate relativo às questões da diversidade social e da sua gestão constituem o objecto da terceira tarefa aqui proposta. Estas três tarefas recorrem a uma perspectiva histórica e a uma abordagem crítica da gestão política da diversidade social estabelecida, das suas consequências ao nível do ensino/aprendizagem e da vivência social local e global. Sugere-se, assim, a necessidade de reflectir sobre problemáticas essenciais à compreensão da diversidade cuja investigação se encontra, normalmente, distribuída por várias disciplinas e campos de investigação.

A Produção de Conhecimento sobre a Diversidade

A representação da variedade religiosa, de nacionalidades e de códigos de conduta existente na Grã-Bretanha materializa-se actualmente no conceito de diversidade. Este conceito indica, desta forma, a produção de um conhecimento específico sobre tal variedade e o conhecimento assim produzido é a matéria-prima das estratégias de governo e de gestão social da diversidade. Por essa razão, a compreensão do conhecimento produzido e do seu processo de produção têm uma importância fundamental. Esse conhecimento tem como efeito a definição de categorias onde são incluídos ou excluídos grupos (neste caso, de alunos e professores). Essa definição terá de ser, por isso, o ponto de partida para a compreensão das políticas e das estratégias de governo e de gestão da diversidade social na Grã-Bretanha.

Em vez de processos isolados, o governo e a gestão da diversidade social são eles próprios geradores da realidade que propõem gerir e governar. Os processos de governo e de gestão estão assim, desde logo, associados à produção da representação da diversidade. A diversidade não se apresenta como um objecto sobre o qual as estratégias de governo e de gestão vão intervir. A diversidade é ela própria um efeito das políticas de gestão e de

governo da condição social específica que se vive na Grã-Bretanha. A especificidade histórica desta condição social, incluindo a variedade social por ela produzida em dados espaços geográficos, e a diversidade que serve de referência a essas políticas são aspectos que merecem ser distinguidos. Importa ainda referir, antes de aprofundar os aspectos relativos a tal distinção, que esta diversidade que serve de base às políticas de governo e de gestão sociais existe paralelamente a políticas promotoras da diversidade institucional. Estas têm como objectivo produzir diferenciação entre escolas de acordo com o projecto educativo, carácter e área de especialidade de cada uma das escolas. O propósito da diversidade institucional é específico e distingue-se da problemática relativa à diversidade social constituída pelas representações políticas e sociais dos movimentos migratórios. Importa distinguir a diversidade institucional dessa problemática, a fim de permitir analisar a forma como a diversidade institucional existe paralelamente e não como consequência da problemática relativa à diversidade social. Esta distinção é essencial à compreensão da problemática relativa ao governo e à gestão da diversidade social, mas também aos problemas relativos ao uso de classificações de grupos de acordo com critérios religiosos e *étnicos*.

Diversidade institucional

O objectivo de estabelecer a diferenciação entre escolas, de acordo com o projecto educativo, carácter e área de especialidade de cada uma das escolas, apresentado pelo governo britânico, traduziu-se em respostas que foram organizadas de acordo com dois programas: o programa de especialização e o programa de colaboração institucional. A implementação destes programas foi simultânea, as medidas de cada um dos programas complementam-se e são incentivadas pela Estratégia dos Cinco Anos (DfES, 2006). Esta estratégia foi definida de acordo com cinco prioridades educacionais principais: 1) "redução das diferenças nos resultados de aprendizagem entre alunos; 2) elevação dos padrões em todo o sistema; 3) aumento do número de alunos que se mantêm na escola ou em cursos de formação para além dos 16 anos de idade; 4) redução do número de alunos que se encontram na via do insucesso e 5) redução das diferenças nas competências a todos os níveis do sistema de forma a acompanhar os desafios da globalização" (p. 2). As prioridades são definidas de acordo com

o que o governo estabelece como sendo as "expectativas relativas à provisão que alunos, pais, crianças e empresas" (p. 3) têm. Estas são as expectativas de que o governo promova 1) "uma sociedade justa onde os resultados são determinados por aptidões e ambição e não pelas circunstâncias ditadas pelo nascimento; 2) uma sociedade segura e coesa, com jovens adultos com capacidade de fornecerem uma contribuição positiva e 3) uma sociedade próspera, com sucesso na economia global e capaz de apoiar excelentes serviços públicos" (idem).

Os programas de especialização e de colaboração entre as escolas estatais reflectem o empenho do governo na criação de sistemas de governo e de gestão escolares que assentem na autonomia orientada para o 'melhoramento' *dos padrões* de aprendizagem e de ensino definidos também pelo governo. O programa de especialização pretende acentuar a especificidade de cada escola em termos da sua área de especialização (paralela ao programa nacional) e de produção de classificações em exames nacionais que sejam superiores à média decidida pelo governo. Quando os resultados pretendidos são atingidos por dada escola, o governo usa a escola como modelo/incentivo a seguir por outras escolas. O processo de especialização mobiliza um financiamento governamental adicional que é atribuído quando o complemento financeiro de cerca de 10% do custo de construção da escola proveniente de parceiros privados (não necessariamente comerciais) é obtido. Este complemento tem de ser assegurado pela escola como demonstração da sua iniciativa. Esta demonstração é obrigatória uma vez que a atribuição de fundos-extra só acontece depois da escola ter garantido o apoio da entidade privada. Existem actualmente mais de 2000 escolas especializadas nas seguintes áreas: arte, comércio, engenharia, humanísticas, línguas, matemática e computadores, música, ciência, desporto e tecnologia. Estas escolas representam mais de 3/4 das escolas secundárias existentes em Inglaterra e, em nove autarquias inglesas, as escolas aí existentes são todas especializadas. O governo também define expectativas para as autarquias. Estas devem demonstrar que existem iniciativas autárquicas que promovam os programas de especialização e de colaboração.

O programa de colaboração assenta no pressuposto governamental de que escolas com objectivos e áreas de intervenção específicos constituem

uma garantia de sucesso no melhoramento dos padrões de ensino definidos pelo governo e, assim sendo, essas escolas devem partilhar com outras os recursos e as áreas específicas da especialidade por elas desenvolvidas. O governo propõe que, desta forma, essas escolas contribuam também para a transformação do sistema de ensino regional e mesmo nacional. Essa transformação faz-se assim de acordo com três motores de acção: produção de classificações acima da média definida pelo governo, inovação e metas.

Com o objectivo de apoiar esta agenda de diversidade institucional, o governo estabeleceu o partenariado *Leading Edge*, a criação de federações de escolas, de escolas *Beacon* (até 2005) e de Academias. O partenariado *Leading Edge* corresponde ao estabelecimento de iniciativas capazes de responderem aos desafios mais difíceis que se colocam directamente aos professores e aos alunos. A fim de produzir classificações que servem de referência ao que o governo entende como sendo padrões de ensino/aprendizagem, as federações apoiam-se em contratos entre escolas. As escolas com classificações acima da média — designadas por *Beacon Schools* (Escolas de Referência) — foram incentivadas a partilhar as suas práticas com outras escolas de forma a actuarem como modelo a seguir.

O programa onde o governo tem demonstrado maior empenhamento e utilização de recursos é o programa de criação das Academias. Estas são escolas públicas independentes, construídas de raíz e em alguns casos com projectos de arquitectos com perfil internacional, como por exemplo, *Foster and Partners*. O governo criou estas Academias em áreas de baixo rendimento económico onde existiam escolas com classificações que se situavam abaixo da média definida como sendo aceitável pelo governo. O objectivo definido pelo governo é desafiar o que este designa como 'cultura do insucesso' escolar. As Academias têm também como missão definida pelo governo contribuir para o processo de reabilitação urbana. Estas escolas são constituídas com base em partenariados e em estruturas de liderança que têm um poder significativo de reconfiguração das bases educacionais da gestão. Este tipo de escolas permitiu introduzir formas e princípios de liderança assentes nas filosofias e práticas das instituições ou dos indivíduos. Estes, juntamente com o Departamento da Educação, fornecem apoio financeiro (normalmente, na ordem dos dois milhões de libras) ao investimento de capital na Academia. Os custos de funcionamento e de pessoal são garantidos pelo Departamento da Educação.

O complemento financeiro atribuído pelos parceiros provenientes da esfera privada (Marques Cardoso, 2005) às 46 Academias em funcionamento tem, como se pode ver no Quadro 1, origem diversa, sendo essa origem indicadora das potenciais influências futuras na gestão e liderança da educação escolar. A origem desses apoios pode agrupar-se em oito categorias: indivíduos proprietários ou gestores de empresas, empresas, bancos, partenariados[1], fundações[2], autarquias, Dioceses e corporações profissionais criadas na época medieval. Os sectores empresariais, com presença directa ou através dos seus proprietários ou gestores nestas categorias, têm actividades em diversas áreas[3]. Esta presença sugere o alargamento do âmbito do envolvimento do sector privado no financiamento e gestão do ensino, ao mesmo tempo que demonstra o reforço desta nova tendência (Marques Cardoso, 2005).

Alguns dos indivíduos que forneceram apoio são detentores de fortunas pessoais, criaram fundações e fazem doações por variadas razões.

Quadro 1 - Parceiros Privados nas Academias (2006)

Categorias	Descrição
Individuos proprietários ou gestores de empresas	Sir David Garrard, Chairman of the Garrard Education Trust Alec Reed, Chairman of Reed Executive plc Peter Shalson, Chairman SGI Limited. Sir Clive Bourne, Life President of Seabourne Group plc Mr Barry Townsley, of Insinger Townsley Stockbrokers Sir Frank Lowe Sir Harry Djanogly Lord Harris of Peckham (3) David Meller Bob Edmiston
Empresas comerciais	Amey plc Dixons CTC Macmillan CTC
Bancos	UBS
Partenariados	John Laycock and The University of the West of England United Learning Trust and Manchester Science Park Thomas Telford Online and the Mercers' Company Roger De Haan and Kent County Council Diocese of Liverpool and The Roman Catholic Archdiocese of Liverpool Mercers Company, Thomas Telford Online, HSBC West Bromwich Albion FC, Tarmac Group
Fundações evangelistas, cristãs, judias ou sem filiação religiosa explícita	The Greig Trust United Learning Trust (6) Emmanuel Schools Foundation (2) Exilarch Foundation Jack Petchey Foundation Landau Foundation Ormiston Trust
Autarquias	Corporation of London Kent County Council
Dioceses	The Roman Catholic Diocese of Southwark Church of England Southwark Diocese
Corporações profissionais medievais	Haberdashres' Livery Company

Fonte: *Department for Education and Skills* (Os números em parêntesis indicam o número de Academias apoiadas)

Esta tendência revela um fenómeno novo que vai para além do exercício de pressões ou de influências. Este tipo de envolvimento demonstra a forma como a reconfiguração das bases educacionais da gestão ocorre sem

que seja necessária a intervenção directa do governo no sentido de reformular estratégias de liderança. Este processo de reconfiguração revela antes uma acção indirecta por parte do governo. Este facilita um processo que tem origem na escola, mas cuja execução só é possível através da criação de um espaço de autonomia pelo governo. Esta autonomia fornece incentivos, por um lado, à integração de formas de liderança de tipo empresarial na sua adaptação à gestão educacional e, por outro lado, à delimitação da liderança aos objectivos que são definidos pelo governo como sendo necessários a determinada população escolar e região. As estruturas de gestão das Academias podem resultar da criação de empresas para a sua construção, geridas pelo indivíduo que fornece o apoio financeiro ou a contratação de empresas especializadas em gestão com o objectivo de gerir a conversão das escolas em Academias. No primeiro caso, depois de construída, a gestão é transferida para empresas especializadas em gestão. Estas empresas podem também ser contratadas especificamente e apenas para gerir a fase de cálculo de custo/benefício do projecto ou para gerir a construção/abertura da Academia. Não sendo este o objecto de análise deste artigo importa assinalar a forma como esta reconfiguração pressupõe também a transformação — gerada por princípios de organização motivados por objectivos de natureza religiosa, empresarial ou caritativa — das relações institucionais e profissionais assentes na arquitectura do estado de direito.

A categorização da diversidade social

Paralelamente à agenda institucional, as representações políticas e sociais dos movimentos migratórios têm ocupado um lugar central, não só nas estratégias da governação e gestão destes movimentos, mas também na sua contestação. Quando utilizadas como matéria-prima de políticas sociais e educativas essas representações são organizadas de acordo com determinadas classificações. Ao apoiarem-se nas classificações assentes em critérios religiosos e étnicos, as estratégias de governo e de gestão constituem desde logo a base de conhecimento sobre o qual actuam. Assim, a classificação é adoptada como instrumento fundamental das políticas e das formas de governar. Apesar de, na origem da produção de conhecimento sobre a diversidade social, estar a diversidade enquanto problema social — que se sobrepõe e confunde com desigualdades sociais produzidas pela

distribuição assimétrica de recursos —, a constituição da diversidade enquanto problema social tem sido dominada pelo conhecimento que é produzido com o propósito de governar. Na base deste conhecimento estão três componentes que importa enunciar: espaço, linguagem e números.

O que se entende por diversidade na Grã-Bretanha pressupõe a consideração de um espaço de relações territoriais, políticas e económicas específicas. Estas são expressas numa linguagem apoiada no enunciar de características individuais e de grupo, mas também na quantificação. Estas três componentes, mais do que serem objecto de discursos, servem de base a estratégias institucionais e de tratamento profundamente contestadas. Na base da contestação estão o conhecimento produzido sobre a diversidade, as estratégias daí resultantes, assim como as suas consequências para os grupos que são objecto desse conhecimento e dessas estratégias. Esta contestação tem uma componente histórica importante que é determinante para a compreensão da sua versão actual.

A fim de alertar para os interesses, políticos, militares, de dominação económica ou cultural subjacentes às diferenças de detalhe na representação dos vários países e continentes, Jeremy Black dá-nos conta da importância das variações históricas das projecções do planeta Terra desde os mapas cristãos da idade Média — que colocaram Jerusalém no centro — passando pelo mapa de Gerhardus Mercator (1569) que colocou a Europa no centro, com o continente africano a sul. Black refere também as transformações que as representações dos países vão sofrendo, nos vários períodos históricos, de acordo com a expressão do domínio político e económico dos vários países. Se o mapa de Mercator colocava Portugal e Espanha no centro enquanto expressão dos Impérios Coloniais que estes países construíam, projecções posteriores criaram outras hierarquias assentes na expressão da riqueza dos vários países, onde a Península Ibérica, ou no caso dos Estados Unidos, os Estados do Sul do país foram projectados com menor detalhe "porque eram pobres" (Black, 1997: 41).

Qual é a relevância e importância destas projecções e da sua variação histórica para a compreensão da problemática da diversidade social actual? Tais projecções constituem a memória individual e colectiva que orienta as representações dos vários povos e tais representações servem de guião às interacções pessoais, aos posicionamentos relativos às reacções a

movimentações populacionais actuais e às estratégias de gestão e de governo. Por isso, tais projecções têm impacto não só ao nível dos programas curriculares, mas são, elas próprias, o material das memórias colectivas nacionais que informam as vivências locais onde as relações escolares se desenvolvem. As matérias curriculares são apenas uma das componentes da produção de conhecimento sobre a diversidade social. Esta constatação não resulta na acção de salientar apenas o papel da família na produção de conhecimento. Este é determinante mas, no contexto actual, a problemática relativa ao conhecimento sobre a diversidade social é muito mais uma questão social do que meramente o resultado de processos particulares estanques, sejam estes os que decorrem das políticas relativas *à* e *da* gestão da diversidade social, das relações escolares ou familiares. Para além disso, a analogia com a produção de mapas permite ainda a compreensão da polémica subjacente ao que é representado e ao que é omitido na produção de conhecimento e a antecipação das suas consequências para a constituição de memórias colectivas. Dado que o efeito do conhecimento que serve de base a memórias colectivas tem uma duração mais longa do que a duração de uma geração, algumas dessas consequências têm efeitos catastróficos de longo prazo — se se considerar que o conhecimento que serve de base a memórias colectivas serve também para justificar conflitos armados e para bloquear o acesso de grupos específicos a recursos básicos e sociais fundamentais.

Existe um outro aspecto da problemática relativa ao conhecimento sobre a diversidade, enquanto questão social, que importa salientar. O efeito do conhecimento que serve de base a memórias colectivas é condicionado pelos interesses correspondentes ao tempo de duração de uma geração e as implicações de curto prazo têm um efeito cumulativo. Esta é uma componente com expressão localizada. Paradoxalmente, existem representações da diversidade social que revelam um espaço imaginado. Um espaço onde o conhecimento sobre os que vêm ou descendem de quem vem de fora dos limites da fronteira nacional os apresenta como ameaça à segurança, diferentes ou inferiores, portadores de um *deficit*, de uma cultura anómala, de um conhecimento inútil. Este espaço imaginado ignora as condições económicas e sociais actuais em territórios geográficos concretos que resultam do cruzamento de três tipos de deslocações: as do investimento

financeiro, as das funções de produção e as das populações[4]. As deslocações do investimento financeiro tiveram como consequência a concentração do emprego em regiões de cada país, mas também em regiões seleccionadas (algumas localizadas nas antigas economias de mercado, como é o caso de partes de Inglaterra ou de partes da República da Irlanda, outras nas economias organizadas em redor da produção de petróleo nos países árabes e outras ainda nas economias de mercado emergentes como acontece em partes da Índia e da China). Estas condições exigem que aptidões e competências inexistentes em dado território sejam garantidas em áreas restritas de emprego; frequentemente em condições informais e restritas às necessidades específicas das actividades económicas limitando, por isso a participação social.

Pela sua posição central no sistema económico global, a Grã-Bretanha é um dos países onde estas deslocações, os seus efeitos e as contradições do reconhecimento do valor económico restrito das competências de determinados grupos são mais visíveis. No entanto, se o conhecimento produzido revela condições económicas e sociais actuais específicas, ele também é constituído pelo reconhecimento do valor económico restrito de outros grupos em períodos anteriores. Estes foram grupos que, na sequência do processo de urbanização e de industrialização, abandonaram as zonas rurais da Irlanda ou da Escócia, das Ilhas Caraíbas ou do Nepal em busca de trabalho nas cidades onde a produção industrial estava concentrada. Outros grupos procuraram também a Inglaterra para escapar ao racismo, aos massacres étnicos e religiosos, como são os casos dos judeus refugiados nos anos 40, dos arménios, dos indianos, muçulmanos e hindus, também nos anos 40, dos chineses, coreanos e vietnamitas nos anos 30-40, dos africanos provenientes do Congo na viragem do século XIX ou, mais recentemente, dos tutsis ou dos timorenses.

Classificações e contradições

Se enquanto ferramenta de políticas e de iniciativas governamentais, o conhecimento da diversidade social se constrói a partir da classificação de grupos, importa salientar os problemas de tal classificação. As classificações que utilizam critérios religiosos ou étnicos apresentam problemas fundamentais associados, no último caso, à confusão entre nacionalidade e

etnia, mas também aos critérios de selecção dos grupos a incorporar nas classificações. Os problemas associados a estes critérios decorrem das motivações institucionais que orientam a selecção e que se apoiam, em muitos casos, em critérios parcelares de selecção que têm como efeito o recenseamento de secções de um dado grupo. O caso de pessoas de nacionalidade portuguesa a trabalhar na indústria agrícola e pecuária inglesa é um óptimo exemplo da confusão entre etnia e nacionalidade, mas também da forma como o estatuto laboral determina a selecção ou a exclusão, de estudos e de recenseamentos, de pessoas de nacionalidade portuguesa a viver na Grã-Bretanha. Este exemplo revela ainda a ausência de clareza e as contradições relativamente à natureza do estatuto laboral. Se os trabalhadores portugueses das indústrias agrícola e pecuária inglesas são seleccionados enquanto grupos étnicos, trabalhadores a exercer actividades manuais noutras indústrias ou serviços não são seleccionados. Tal condição apresenta dois problemas: inconsistência da validade dos recenseamentos e invisibilidade. Se quem é contado existe de acordo com determinadas representações, quem não é contado — recenseado — não existe. Em termos de serviços educacionais cria-se um outro problema: exclusão das medidas e dos programas direccionados existentes.

A existência de confusão e as contradições inerentes às motivações que orientam a selecção de grupos a classificar são componentes de um problema ainda mais básico e fundamental: a inexistência de uma classificação, construída a partir de critérios consistentes, nos três países da Grã-Bretanha, na Irlanda do Norte e nas várias instituições.

O *Equality Scheme for the Department for Education* da Irlanda do Norte produziu uma classificação (Quadro 2) que foi subsequentemente utilizada para promover a igualdade de oportunidades e as "boas relações entre pessoas com diferentes crenças religiosas, opiniões políticas e grupo racial" (2001: 6). A classificação da Irlanda do Norte é interessante na medida em que o critério Opinião Política é incluído, realçando a importância do contexto político do país e a função atribuída pelos governos, em geral, às classificações da população. Na Escócia, a recolha estatística de dados relativos à população identifica os seguintes grupos: escocês branco, outro britânico branco, irlandês branco, outro branco, indiano, paquistanês, bangladeshi, outro do sul da Ásia, chinês, caraíbo, africano, escocês preto[5] ou outro preto, qualquer outra origem *mixed*, qualquer outro grupo étnico.

Quadro 2 - *Equality Scheme for the Department for Education* da Irlanda do Norte (2001)

Categoria	Grupos
Crença religiosa	Protestantes, católicos, pessoas com crenças não cristãs, pessoas sem crença religiosa
Opinião política	*Unionists*, *nationalists* e apoiantes de qualquer partido político
Grupo racial	Pessoas brancas, chineses, *Irish travellers*, indianos, pakistaneses, bangladeshis, africanos pretos, pessoas africanas caraíbas, pessoas de grupos étnicos *mixed*
Homens e mulheres em geral	Incluindo rapazes, raparigas e transsexuais
Estado civil	Casados, não casados, divorciados ou separados, viúvos
Idade	
Pessoas com incapacidades	Física, de aprendizagem ou outra
Pessoas com pessoas a seu cargo	Crianças, pessoas com dificuldades ou incapacidades motoras ou outras, idosos
Orientação sexual	Heterosexuais, bi-sexuais, *gays* e *lésbicas*

Fonte: *Department of Education for Northern Ireland*

Em Inglaterra, o Departamento de Estatísticas utiliza três categorias[6] na recolha de informação para o Censos de 2001. Quanto a instituições, existem os exemplos da Ordem dos Advogados que utiliza uma classificação[7] que difere daquela[8] que é usada pela Ordem dos Médicos que é, por sua vez, diferente dos critérios[9] utilizados pelo Ministério dos Assuntos Internos (*UK Home Office*). As autarquias, Universidades, escolas e outros serviços públicos também produzem as suas classificações próprias.

Estes exemplos servem não só para ilustrar a variedade de critérios utilizados na classificação de grupos populacionais, mas também a inexistência de consistência nos critérios utilizados nas classificações por parte dos departamentos de estado e pelas instituições públicas e privadas. O que existe é um fenómeno de naturalização na utilização dos vários critérios e uma quase adopção das várias categorias, como se estas constituíssem um benefício natural ou como se a classificação da população em grupos, que está na base da recolha de estatísticas pelos vários departamentos governamentais, fosse um instrumento de valor inquestionável no combate ao racismo e à discriminação.

Tal fenómeno de naturalização institucional e a recolha estatística de acordo com as várias classificações são contestados e têm estado na origem

de debates dada a incerteza, por parte das várias comunidades, sobre o uso de tais estatísticas pelo governo e por entidades empresariais; em muitos casos, membros das várias comunidades têm recusado o fornecimento de tal informação. O debate interno às várias comunidades tem-se situado entre a recusa e a aceitação pelas possibilidades que a recolha fornece de, ao mesmo tempo, determinadas comunidades poderem utilizar esses dados estatísticos para demonstrar situações de discriminação relativas ao sistema de justiça, educação ou emprego, por exemplo, ou para formular políticas de combate à discriminação.

Apesar da inexistência de consistência, da confusão institucional visível nas classificações produzidas e da contestação, as classificações continuam a ser utilizadas denotando, para além do problema da inexistência de uma classificação única, o problema da utilização das categorias raça e religião enquanto fundações para a classificação de grupos. No entanto, se a diversidade de classificações mencionada acima reflecte a forma fragmentada do conhecimento produzido e utilizado[10], apesar da fragmentação e da confusão entre as várias categorias, existem duas dimensões que são comuns a todas as classificações: *raça* e religião.

A categorização de acordo com o critério *raça* está, como se viu, naturalizada. Neste caso, a Grã-Bretanha difere da França onde o uso de tal classificação, na recolha de dados estatísticos, não foi até agora permitido por lei. Existem, no entanto, exemplos de adopção de classificações motivada pelo objectivo de desafiar as condições que criam e mantêm desigualdades sociais na Grã-Bretanha. A Câmara de Londres fornece um exemplo de tal objectivo. Em 2006, o relatório da *London Equalities Commission* da Câmara de Londres — *Greater London Authority* — propôs a definição de *equality groups*. Estes são identificados de acordo com seis dimensões (ver Quadro 3), de forma a reflectir a composição populacional[11] existente na cidade. A Câmara define como *equality group*

> um grupo de pessoas que partilha uma característica comum que historicamente conduziu a discriminação e a desvantagem. Este traço pode ser algo com que nasceram, que se desenvolveu ao longo da vida ou que escolheram adoptar. Os *equality groups* não são homogéneos e as pessoas nestes grupos têm necessidades diversas e individuais. Muitos dos indivíduos têm uma variedade de necessidades porque são membros de vários grupos, a sua identidade própria é específica a eles próprios e pode relacionar-se com vários grupos e a sua experiência de discriminação pode referir-se a uma variedade de factores (LEC, 2007: 3).

O relatório considera ainda que "a discriminação dual, múltipla e compósita é um factor significativo da desvantagem e da discriminação vivida por muitos indivíduos" (idem).

Quadro 3 - Dimensões da Identificação dos *Equality Groups* pela *Greater London Authority* (2005)

Categoria	Grupos	% de presença na cidade
Idade	Crianças (0-12 anos)	22
	Jovens (13-17 anos)	
	Jovens adultos (18-24 anos)	
	Idosos (60+ anos)	16
Incapacidade	Pessoas com incapacidades [físicas e mentais]	19
Fé	Pessoas com fé	3/4 da população
		14 fés
	Cristãos	60
	Muçulmano	8.5
	Hindu	4.5
	Judeu	2 (58% de toda a população de judeus a viver na inglaterra e no País de Gales)
	Sikh	1
Género	Mulheres	50.6
	Trans	
Raça: Minorias étnicas		42
		(Grupos não brancos: 30%)
		(Indianos: 6.1)
		Africanos pretos (5.4)
	Pessoas Asiáticas	
	Pessoas pretas	
	Pessoas chinesas	
	Pessoas com herança étnica dual ou múltipa	
	Minorias étnicas brancas	8.3
	Outros grupos minoritários étnicos	
Orientação sexual	Mulheres lésbicas	
	Homens gay	
	Pessoas bi-sexuais	

Fonte: *London Equalities Commission*

Simultaneamente à categorização destes grupos, a Câmara definiu indicadores para a educação, emprego, rendimento, saúde, crime e segurança, habitação, justiça ambiental, acesso a serviços e participação política. No que se refere às questões educacionais, o relatório apresenta as principais questões relativas à discriminação em termos de resultados dos exames e nomeia também os grupos que devem ser objecto de estratégias tendentes a elevar esses resultados. Encontram-se nestes grupos os *Gipsy* e outros nómadas e as crianças com necessidades específicas diagnosticadas, ou seja aquelas crianças que foram avaliadas pela *Local Education Authority*, alunos de origem Africana-Caraíba (estes também são os que mais frequentemente são excluídos da escola) e alunos, em geral. A classificação aparece, no caso da Câmara de Londres associada a medidas concretas.

Raça, religião, etnia e a contestação da gestão política da diversidade social

As classificações utilizadas na gestão da diversidade têm uma dimensão que ultrapassa a produção de representações da diversidade social. Os critérios utilizados nessas classificações foram incorporados no tecido do estado britânico e na sua arquitectura legal e institucional. A utilização do critério *raça*, por exemplo, teve consequências visíveis e que orientam a gestão actual da diversidade social. Existe uma Lei que governa as Relações Raciais (*Race Relations Act*, 1976) e uma Comissão Nacional para a Igualdade Racial (CRE), a qual tem, também, a sua categorização própria (Quadro 4) que difere das outras às quais já foi feita referência.

Quadro 4 - Classificação da Comissão para a Igualdade Racial

Grupo	Étnia	Cultura
Branco	Britânico Irlandês Qualquer outro branco	Inglês, Escocês, Galês, Outro
Mixed	Caraíbo branco e preto Africano branco e preto Branco e asiático Qualquer outro *mixed*	
Asiático ou Asiático Britânico	Indiano Paquistanês Bangladeshi Qualquer outro asiático	Asiático ou Asiático Britânico, Asiático Inglês, Asiático Escocês, Asiático Galês
Preto ou Preto Britânico	Caraíbo Africano Qualquer outro preto	Preto ou Preto Britânico, Preto Inglês, Preto Escocês, Preto Galês
Chinês ou outro group étnico	Chinês Qualquer outro	Chinês ou outro grupo étnico, Chinês Inglês, Chinês Escocês, Chinês, Galês

Fonte: CRE (2006)

A CRE recolhe estatísticas sobre quem recebe formação, beneficia ou não das avaliações do desempenho e está envolvido em disputas laborais. Todos os estabelecimentos educacionais têm o dever de reconhecer as questões relativas à discriminação racial, de promover a igualdade de oportunidade e boas relações raciais e de produzir uma política de igualdade racial onde definem a sua estratégia na área da promoção da igualdade racial.

As consequências da utilização do critério *raça* são também visíveis na actual forte contestação de que a CRE tem sido objecto. Uma das razões porque a CRE tem sido contestada relaciona-se com a sua oposição às 'políticas de multiculturalismo' Essa oposição foi recentemente apresentada da seguinte forma:

> a diversidade étnica, cultural e religiosa é um facto social que é bem-vindo. É sem qualquer dúvida verdade que a Bretanha é uma sociedade multicultural...a política de multiculturalismo não é a mesma coisa, ela é apenas uma das respostas políticas e ideológicas possíveis ao facto da diversidade. Questionar os custos e os benefícios do multiculturalismo não implica a rejeição da diversidade (CRE, 2006: 2).

A Comissão

> vem defendendo a re-avaliação crítica da política do 'multiculturalismo' e a promover em vez disso, os valores da 'integração' contra os posicionamentos orientados pelas teorias baseadas na 'assimilação', isto é, a absorção das comunidades minoritárias de migrantes na comunidade maioritária, sem qualquer efeito na cultura e forma de vida da maioria, enquanto se espera que a cultura e a forma de vida que as minorias trouxeram consigo desapareçam (CRE, 2006: 5).

Os valores da integração são adoptados pela Comissão em termos de igualdade, participação e interacção, definida esta última em oposição a separação e polarização entre os diferentes grupos na comunidade, nas áreas do trabalho, educação e desportos e entre os jovens. A Comissão tem vindo também a associar multiculturalismo ao pragmatismo relativo à quantificação do seu contributo para a integração; "a questão que estamos a colocar", afirma a Comissão, "na sua forma mais simples é a seguinte: a política de multiculturalismo conduziu historicamente a uma sociedade mais integrada ou a comunidades cada vez mais polarizadas?" (p. 1). Com este posicionamento pretende remeter as questões para o âmbito das políticas sociais, tendo mesmo em consideração a política dos negócios estrangeiros, a fim de localizar o debate em relação a um eixo onde, de um lado, está a vontade de melhorar "as coisas" e, do outro, a vontade de "as" piorar. Mais uma vez a Comissão:

> São muitos os factores que podem contribuir para a tensão e para a polarização. Desigualdade económica e educacional, racismo, discriminação, diferenças na cultura e crenças e desacordos relativamente às políticas dos negócios estrangeiros, todos eles têm um papel nisto e é importante que estes sejam compreendidos. As políticas podem melhorar ou piorar as coisas. A Comissão quer garantir que as políticas são parte da solução e não parte do problema (CRE, 2006: 1).

Simultaneamente, a Comissão pretende acentuar a ideia de *Britishness*. Esta é a ideia que mais contestação tem provocado. *Britishness* é definida pela CRE da seguinte forma:

> um conjunto específico de valores e a consciência da tradição constitucional e da tradição cultural específicas pode servir para definir o significado de 'Britishness' — valores tais como democracia, liberdade de expressão e igualdade e a tradição de troçar dos políticos, padres e dos que fazem o bem – *do-gooders* — ao mesmo tempo que a Bretanha se mantém aberta a um grau de transformação como resultado de novas influências 'desde que novos costumes não entrem em conflito com os nossos valores' (CRE, 2006: 8).

Este posicionamento segue-se também a declarações do Presidente da Comissão sobre "perigos que necessitam de atenção" (p. 4). Nomeadamente, a segregação em educação escolar, mas também universitária, de acordo com a produção do 'código de cor', onde as instituições mais generosamente financiadas tendem a ter um número desproporcionado de estudantes brancos e as instituições mais pobres um número desproporcionado de não-brancos; de acordo, também, com a produção, em algumas cidades do norte da Inglaterra, de distritos residenciais segregados em vias de se tornarem 'verdadeiros *ghettos*'. A Comissão recorre a informação obtida através de questionários, sugerindo que, fora do emprego, as pessoas tendem a limitar as suas vidas sociais e culturais às pessoas do seu próprio meio, poucas vezes fazendo amizades para além das fronteiras étnicas e raciais.

Este posicionamento reflecte também a adopção do relatório do Departamento Governamental das Comunidades e Governo Local (2006) e o apoio à Comissão para a Integração e Coesão que foi criada por esse Departamento com, entre outros, o propósito de analisar a tensão entre grupos comunitários tendente a conduzir à segregação e ao conflito. A área onde a contestação da CRE tem sido mais forte é aquela que se refere à segregação social e mais especificamente ao conteúdo da resposta da CRE à criação da Comissão para a Integração e Coesão. Em 2005, a versão não editada dessa resposta refere-se ao isolamento residencial, à separação, à existência de *ghettos*, à segregação dos alunos nas escolas e à segregação entre escolas, bem como à forma como as comunidades habitam mundos sociais, religiosos e culturais separados (CIE, p. 5). Em Outubro de 2006, o discurso em Manchester do Presidente da CRE deu início a uma contestação ainda mais forte do seu posicionamento e do papel da CRE ao propor o seguinte:

> de um lado das trincheiras temos aqueles que querem um completo auto-de-fé — *em português no original* — contra os muçulmanos Britânicos, onde qualquer coisa que qualquer muçulmano faça ou diga deve ser condenado como sinal da sua alienação e separação voluntária; do outro lado, a atitude defensiva de algumas das comunidades muçulmanas que endureceu numa sensibilidade que transforma o mais neutro comentário num acto de perseguição. Isto não é o que se pretendia e é a última coisa de que necessita a Bretanha. Isto poderá ser o rastilho para a situação que produziu os distúrbios no norte da Inglaterra 5 anos atrás. Só que desta vez o conflito seria muito pior. Temos de arrefecer

> [...] as faces que vemos na rua estão a mudar de cor, as pronúncias nas lojas são mais variadas. Isto é desconfortável e existe gente, notoriamente a extrema-direita, pronta a envenenar... com ataques a qualquer pessoa capaz de ser retratada como 'estrangeiro'. Mesmo os 'brancos' que chegam trazem os seus problemas próprios; a Comissão está já a receber relatórios de Europeus do Leste que trazem atitudes anteriores aos anos 60, de países minados por racismo profundo, atacando pessoas pretas e asiáticas nas nossas ruas. O problema com que a Bretanha se depara não é o modo de vida dos muçulmanos nem a fobia islâmica, pobreza ou a política dos negócios estrangeiros, apesar destas coisas terem contribuído para o tumulto. A verdadeira crise é a nossa falha em adaptar à mudança, na nossa sociedade, e a nossa falha em encontrar uma forma civilizada de falar sobre diversidade (Phillips, *Timesonline*, 2006).

O discurso provocou reacções de todos os quadrantes: meios de comunicação social, Universidades e Câmara de Londres. O Presidente da Câmara de Londres recusou deslocar-se a uma das conferências de maior dimensão, organizada pela Comissão para celebrar os 30 anos da Lei das Relações Raciais, que teve lugar em Londres em Novembro do ano passado. Ao mesmo tempo, acusou o Presidente da CRE de promover ideias falsas, o seu insucesso em defender as vítimas do racismo e enviou uma carta à Conferência, que foi assinada também pelo seu Conselheiro para a Igualdade, onde solicita aos delegados à conferência que a boicotem, alegando que a CRE é responsável pela criação de hostilidades contra as minorias étnicas ao condenar o multiculturalismo. O jornal *The Guardian* lançou um manifesto também em Novembro e um dos seus jornalistas, Sunny Hundal, questionou a representatividade subjacente às instituições muçulmanas que o governo usa como interlocutores, por considerar que estas se nomeiam a si próprias e que não representam a diversidade da comunidade muçulmana. O manifesto propõe, entre outras coisas:

> um novo movimento assente nos valores da tolerância, liberdade de expressão e um compromisso claro contra o racismo. Preconceitos na forma de antisemitismo, homofobia e sexismo devem ser rejeitados assim como qualquer demonização dos muçulmanos. E deve ser rejeitada por todos. A luta pela igualdade e por melhor acesso aos serviços públicos é uma luta para todos os Britânicos e não só para as minorias étnicas. As famílias da classe trabalhadora também enfrentam problemas de desvantagem, injustiça e demonização. As suas preocupações não devem ser ignoradas ou apresentadas como se fosse culpa dos outros grupos. Não estamos a propor que grupos organizados de acordo com a fé ou a raça devam ser restritos, mas antes que os seus argumentos sejam tratados como sendo um argumento entre muitos outros com o seu mérito próprio […] necessitamos de cultivar um clima no qual as pessoas

> podem ter diferenças privadas que incluem religião, língua e cultura, mas também um espaço público onde tais diferenças são articuladas. Os direitos à liberdade de expressão, cultura, fé e debates públicos devem continuar a ser os [direitos] de referência (*The Guardian*, 2006).

Reflectindo e apoiando-se na orientação do governo, a contestação da CRE remete para os problemas relativos às estratégias de acção governamental.

Governação e contestação: conhecer para governar

A produção de estudos e a criação de comissões e de grupos com tarefas específicas têm sido uma característica forte da estratégia de produção de conhecimento para a decisão política dos vários governos liderados por Tony Blair, em todas as áreas de governação. As questões relacionadas com a diversidade social são objecto de atenção privilegiada pelo actual governo que criou o *Race*, *Cohesion and Faiths Directorate* (RCFD) com o objectivo expresso de reduzir desigualdades assentes na raça e na fé religiosa, nas várias áreas de actuação do governo, e, por isso também, na educação. A este nível, as prioridades do governo situam-se nas áreas da coesão, fé, igualdade racial e do trabalho com grupos de ciganos e de nómadas. Para isso o RCFD conta com a *Cohesion and Faiths Unit, a Race Equality Unit* e a *Gypsy and Traveller Unit*. 'Pertença', 'coesão', 'combate ao racismo e extremismo', 'redução das desigualdades raciais e da discriminação' são o material de base da actuação do RCFD.

Para além da criação de instituições de coordenação, as estratégias de acção são apresentadas em pormenor com referência a acções e a grupos-alvo específicos. Sendo o melhoramento dos resultados a prioridade na área da educação, o *White Paper* de 2005 — *Improving Opportunity, Strengthening Society* —, produzido pelo *Home Office* apresenta também o melhoramento dos resultados nos exames como solução para desigualdades futuras. A prioridade dada à 'pertença', 'integração' de imigrantes, não aceitação do racismo e a programas direccionados para a solução de problemas específicos define a acção governativa que, neste caso, se apoia numa estratégia integrada para a 'igualdade racial' e a 'coesão comunitária', acentuando as noções de 'sociedade britânica inclusiva', de 'sentido comum de pertença', de 'integração' e de 'participação na sociedade civil'. Na

estratégia também são acentuadas as 'necessidades específicas das diferentes comunidades' relativas não só à educação mas também à saúde, habitação, emprego e segurança (incluindo policiamento e sistema da justiça).

O conceito *sociedade* é acentuado e associado ao objectivo de combater racismo e extremismos a que a comunidade 'preta e as comunidades étnicas minoritárias' estão sujeitas, não no contexto da igualdade de oportunidades, mas de 'medidas práticas' que são apresentadas como alternativa a um discurso de igualdade de oportunidades e decorrentes de uma abordagem pragmática assente em suporte estatístico, destacando os resultados em exames dos diferentes grupos minoritários e a sua presença nos diferentes grupos etários. Este é um governo que domina a linguagem enquanto expressão de crenças, ficções e valores para que estas funcionem como suporte das instituições sociais e de rituais culturais de organização religiosa, familiar ou relacionamento social, político, educacional ou laboral. É um governo que recorre a "formas codificadas de falar e de escrever sobre e de representar o mundo" (Lefevbre, 1991: 78) e a "crenças internalizadas, imersas em práticas e em modos de relacionamento social em quadros institucionalizados e que funcionam como formas de poder político e económico" (p. 221) que, pela sua natureza social, "mudam e crescem, são transformados por dentro e adaptam-se a pressões e a influências de fora" (p. 222). Os seus discursos e crenças servem de suporte a quadros de justiça social que "regulam e ordenam práticas em lugares para um dado tempo" (p. 330).

Na continuidade do tipo de estratégia seguida desde o primeiro mandato, o governo cria instituições de coordenação, incentiva a formação de partenariados e mobiliza as Autarquias para a redução das desigualdades raciais, utilizando para isso instrumentos[12] específicos — Acordos dos Serviços Públicos[13] — que cada Departamento de Estado (incluindo o Governo) e Autarquia têm de fazer cumprir. Os Acordos definem como a sua principal meta a 'observação e redução das desigualdades raciais, percepções discriminatórias nos serviços públicos, redução de desigualdades no emprego e a observação do progresso das várias comunidades étnicas nos serviços públicos (incluindo assim a educação). Em Educação, o objectivo principal do Acordo é a assistência na 'construção de uma sociedade competitiva e inclusiva' e o Secretário de Estado para a Educação garante o

seu cumprimento em articulação com a obrigação de assegurar os objectivos de eficiência financeira propostos. A aprendizagem é concebida em termos de 'excelência nos padrões de educação e níveis de competências'. Para isso, são definidos, em colaboração com outros Departamentos de Estado (nomeadamente Segurança Social, Desporto e Saúde) e para um período de três anos, objectivos e medidas concretas:

— garantir bons níveis de desenvolvimento infantil para 50% das crianças, redução das desigualdades em 20% das áreas com mais desvantagem;

— redução do número de crianças em agregados onde ninguém tem emprego;

— definição de níveis mínimos de desempenho nas disciplinas de Inglês, Matemática, Tecnologias de Comunicação e Informação e Ciência, para a maioria da população escolar (85% e 50% para os níveis máximos);

— redução dos níveis de absentismo às aulas;

— aumento dos níveis de participação em eventos desportivos;

— aumento dos níveis de certificação secundária e profissional;

— melhoramento das competências da população adulta;

— aumento dos níveis de participação no ensino superior.

Os objectivos definidos pelo governo central servem de orientação a cada Autarquia. Estas devem definir metas também específicas, de acordo com as desigualdades de desempenho manifestas na população escolar, entre grupos de alunos provenientes de agregados familiares das várias nacionalidades que compõem a população local. A acção governativa ocupa o terreno da acção e esta produz-se com o apoio extensivo da máquina de coordenação governativa que, antes de definir linhas de acção, mobilizou a produção de conhecimento sobre as áreas definidas para a sua actuação.

A aparência de infalibilidade da sua acção e da justeza das suas soluções tem o efeito de neutralizar a capacidade de reflectir sobre as consequências das soluções de *design* social apresentadas e sobre as suas contradições. A natureza das contradições torna visível, no entanto, o

requisito fundamental de analisar essas consequências. Por exemplo, se a atenção à acção discursiva governamental nos dá conta de um empenhamento governamental na oposição à tentação da invasão da esfera pública por qualquer tipo de fundamentalismo religioso, um olhar mais atento a certas medidas governamentais dá conta das contradições existentes a esse nível.

Preocupado com a necessidade de preservar a liberdade de expressão, o conhecimento científico e a independência das instituições políticas e sociais, Richard Dawkins (2006) recorre ao exemplo de uma escola-academia, o *Emmanuel College*, onde é ensinada a versão bíblica da Criação e negada a teoria da evolução das espécies, para demonstrar como a política de autonomia existente permite que sejam dadas aulas onde as Escrituras fornecem um relato literal da história geológica. Dawkins e o Bispo de Oxford enviaram uma carta ao Primeiro Ministro onde, juntamente com o Presidente da *Royal Society*, os secretários para a Biologia e para a Física da *Royal Society*, o *Astronomer Royal*, o Director do Museu de História Natural e David Attenborough manifestam a sua preocupação. A resposta do Primeiro-Ministro privilegiou o facto de a escola ter bons resultados nos exames e a inspecção ter produzido um bom relatório (2006: 335). Esta resposta motivou um dos movimentos mais dinâmicos de oposição a fundamentalismos religiosos[14]. Os acontecimentos na escola-academia *Emmanuel College* demonstram não só a intensidade da tensão existente nas relações entre religião e conhecimento científico, mas também as contradições das políticas, das estratégias de governo e de gestão e do conhecimento utilizado na acção governativa. Estas contradições são visíveis no desfasamento existente entre o controle apertado das respostas governamentais assentes na classificação dos vários grupos e a oferta de margens mínimas de autonomia para maximizar o impacto da liderança. Apesar de serem mínimas, estas margens de autonomia são atribuídas sem garantias de controlo público a fim de cumprir a promessa de dar conta dos efeitos decorrentes do impacto da produção de pobreza e desemprego no ensino/aprendizagem. É precisamente a vontade governamental de maximizar formas de liderança, cuja operacionalização tem uma visibilidade reduzida, que é contraditória, uma vez que um sistema orientado para a alta visibilidade dos resultados e para a vigilância minuciosa das tarefas de ensino/aprendizagem enfraquece sob o peso dos sucessos de curto prazo e das ameaças de longo-prazo.

Conhecimento, gestão política e a versão contemporânea de diversidade social

O enquadramento das condições em que pessoas se movimentam entre as regiões de um mesmo país ou entre países (e, consequentemente, as condições do exercício do ensino/aprendizagem), numa abordagem assente em critérios que acentuam a diferença entre vários grupos sociais, através do uso das classificações, apresenta problemas fundamentais. Esta perspectiva neutraliza a possibilidade de compreender a problemática relativa às deslocações do emprego e à intensificação da concentração da produção industrial e de serviços, em regiões mundiais e nacionais específicas.

A continuidade estabelecida com dicotomias históricas insinua sérias dificuldades na concretização de um projecto educativo assente nas noções de cidadania sustentadas em critérios que não estão reduzidos ao estatuto relativo à nacionalidade. Esta continuidade existe em condições de diversidade, na composição da população escolar e laboral; na participação em actividades empresariais e outras; no acesso à saúde, à habitação e a outros serviços. No entanto, as possibilidades de existência de uma sociedade instigada por condições económicas, políticas, bélicas e ambientais que impõem ou incentivam a deslocação e a mobilidade são limitadas pela continuidade com dicotomias históricas. Esta continuidade, os seus efeitos sociais e a diversidade social existem para além das fronteiras das divisões tradicionais, que se definiram de acordo com critérios relativos a níveis educacionais, rendimento ou estatuto profissional e social, e constituem o cenário do processo de ensino/aprendizagem. Este consolida-se enquanto a partilha de características comuns relativas a critérios de nacionalidade, fé religiosa, representações de *raça* e de cor da pele se estabelecem entre grupos nacionais e transnacionais tradicionalmente divididos pelas diferenças de posição ou estatuto sociais, nível educacional ou capital cultural.

A configuração social emergente revela-se em programas de investigação capazes de explicar a continuidade com dicotomias históricas em condições de diversidade, as divisões sociais daí emergentes e as consequências para o processo de ensino/aprendizagem. Estas divisões não reproduzem divisões históricas simples. As divisões e tipos de segregação sociais emergentes sustentam aspectos e mecanismos característicos dessas divisões, mas não as reproduzem de forma linear. O sistema *de* e as relações

sociais, económicas e políticas enunciados nas instituições escolares actuais tornam-se visíveis *nas* abordagens que são fluentes em divisões históricas e que exigem a investigação das divisões e dos tipos de segregação sociais em emergência, a fim de permitir explicar o que constitui a continuidade com dicotomias histórias que existe actualmente em condições de diversidade.

Notas

* A primeira versão deste artigo foi a matéria de referência da Conferência proferida no II Colóquio de Sociologia da Educação: Educação, Diversidade, Cidadanias, em 29 e 30 de Novembro de 2007, que decorreu na Universidade do Minho, em Braga.

1 Estes partenariados são constituídos a partir da associação de diversas entidades. Entre estas encontram-se os seguintes agrupamentos: indivíduos/universidades; fundações/dioceses; fundações/parques científicos; confederações medievais de profissões/empresas; indivíduos/autarquias; empresas/bancos/clubes de futebol ou universidades/editores.

2 Estas fundações podem ser evangelistas, cristãs, judias ou sem filiação religiosa explícita. Encontra-se nesta categoria a Fundação Jack Petchey com presença em Portugal.

3 Tecnologia e electrónica (Dixons), mediação e construção imobiliária e investimento em propriedade (Minerva), transporte, defesa e saúde (Amey), publicidade, recursos humanos, artigos de construção, linhas de costura (Coats), produtos ópticos incluindo o fornecimento da OTAN, forças especiais e forças policiais a nível mundial (SGI Ltd.), transportes marítimos (Seabourne Group), serviços financeiros (Insinger Townsley Stockbrokers), turismo, hotelaria (Forte), importação de automóveis, comércio de grandes espaços de consumo, novos serviços financeiros, emissão radiofónica religiosa *em* e envio de missionários *para* países africanos (como Angola e Moçambique) (IMGroup) e produção de vidro.

4 As deslocações de populações são produzidas também por catástrofes ambientais; por assimetrias mundiais na disponibilidade de água potável e alimentos; na taxa de esperança de vida; na educação e no PNB; por conflitos armados e perseguições políticas e religiosas.

5 Porque se trata de uma classificação que utiliza a cor, as palavras *black* e *white* têm aqui tradução directa: *branco* e *preto*. Esta decisão de tradução permite acentuar a confusão existente nas classificações entre cor, etnia e nacionalidade, mas também o carácter pouco claro da necessidade de recorrer à cor da pele como critério de classificação, bem como a carga histórica da classificação de pessoas de acordo com falsas hierarquias genéticas. Na língua portuguesa, a palavra *preto* tem uma carga linguística de tonalidade racista cuja consideração é imperativa conforme nos dá conta Machado (2001: 7-8) através de um relato pessoal. De acordo com N'ganga, não existe qualquer diferença entre as designações preto, de cor, ou negro porque todas elas promovem a supremacia da cor sobre a individualidade (p. 114-119). N'ganga também não se deixa impressionar pelo uso dos termos

"minorias negras" ou "minorias étnicas de origem Africana" porque "o racismo não é contra as "minorias étnicas de origem Africana", mas contra o preto (p. 117).

6 País de nascimento (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, República da Irlanda, outro); grupo étnico (branco — britânico, irlandês, outro branco —, *mixed* — branco e caraíbo, branco e preto africano, branco e asiático, outro —, asiático ou asiático britânico — indiano, paquistanês, bangladeshi, outro — preto ou britânico preto — caraíbo, africano, outro — e chinês ou outro grupo étnico — chinês, outro) e religião (nenhuma, cristã, budista, hindu, judaica, muçulmana, sikh, outra).

7 A classificação é feita de acordo com as seguintes categorias: incapacidades físicas, género, raça, idade, religião, orientação sexual, contexto social, económico e educacional.

8 Esta Ordem utiliza como referência o conceito de igualdade no seu documento sobre a política de igualdade de oportunidades na provisão de serviços e no acesso à formação, emprego e promoção, independentemente da *raça, etnia, género, orientação sexual, estado civil, idade, incapacidade, doença crónica, religião* ou *crenças*.

9 O HO utiliza as dimensões étnica e sócio-económica e categorias que, no primeiro caso, são definidas de acordo com um conjunto de diferentes critérios relativos à cor de pele, classificações de raça, origem geográfica e nacionalidade (*white, mixed race, black, Asian* e *Chinese/other*). No segundo caso, essas categorias decorrem de um index de diversidade que é construído a partir da classificação de grupos utilizada pelo serviço nacional de estatísticas e que inclui também uma multiplicidade de critérios (*managerial and professional, intermediate, small employer/lower supervisory, routine workers, student, not working* e *other*).

10 Esta fragmentação tem reconhecimento no relatório preliminar de 2001 do projecto *Improving the Labour Market Achievements of Ethnic Minorities in British Society da Performance and Innovation Unit do Cabinet Office*. Mais especificamente, o relatório reconhece que "não existe a recolha a nível central de informação sobre a etnia dos professores" (p. 206).

11 Existem 300 línguas faladas na área metropolitana, em representação de pessoas de 150 países que aí residem e das 14 fés religiosas aí praticadas. Existem na área metropolitana 3058 escolas (pré-escolar, primária, secundária, especial e privadas, unidades de apoio a crianças com necessidades específicas, *city terchnology colleges* e academias). Das escolas primárias, 503 são escolas com orientação religiosa, não incluindo as *faith schools* com origem mais recente. Destas escolas, 241 são orientadas pela *Church of England*, 241 são Católicas, 18 Judaicas, 2 Muçulmanas e uma Sikh.

12 Outros instrumentos incluem um subsídio — *Ethnic Minority Achievement Grant* — para o ensino da língua inglesa e melhoramento dos resultados dos exames e o recrutamento de pelo menos 9% de professores provenientes de grupos minoritários, no total dos professores que entram para a profissão.

13 Estes Acordos obrigam os Secretários de Estado a garantir o cumprimento de objectivos e as metas estabelecidas para o desempenho de cada departamento de estado.

14 A sua dimensão e significado estão documentados em //richarddawkins.net.

Referências

BLACK, Jeremy (1997). *Maps and Politics*. London: Reaktion Books Ltd.

COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (2006). *Integration, Multiculturalism and the CRE*. Disponível em www.cre.gov.uk/diversity/integration/index.html. Acedido em 10/10/2006.

COMMISSION FOR INTEGRATION AND COHESION – CIC (2005). *CRE Response*. Disponível em www.cre.gov.uk/downloads/commission_integrationandcohesion.doc. Acedido em 12/07/06.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2006). The *Five Year Strategy for Children and Learners: Maintaining the Excellent Progress.* Disponível em www.dfes.gov.uk/publications/5yearstrategyprogress/docs/5yearstrategy-maintexcell.pdf. Acedido em 12/03/05.

DEPARTMENT OF EDUCATION FOR NORTHERN IRELAND (2001). *Equality Scheme for the Department of Education*. Disponível em www.deni.gov.uk/pdf_of_equality_scheme.pdf. Acedido em 21/05/06

DAWKINS, Richard (2006). *The God Dilusion*. London: Bantam Press.

HOME OFFICE (2005). *Improving Opportunity, Strengthening Society, White Paper.* London: Home Office. Disponível em www.homeoffice.gov.uk/documents/improving-opportunity-strat?view=Binary. Acedido em 12/02/2006.

LEFEBVRE, Henri (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishing.

LONDON EQUALITIES COMMISSION (2007). *State of Equality in London Final Report.* London: Greater London Authority. Disponível em www.london.gov.uk/mayor/equalities_commission/docs/state-of-equality-in-london1.pdf. Acedido em 03/06/07

MARQUES CARDOSO, Clementina (2005). O Público no privado e o privado no público em Portugal e em Inglaterra. In V. Peroni & T. Adrião (Orgs.), *O Público e o Privado na Educação: Interfaces entre Estado e Sociedade*. São Paulo, Brasil: Editora Xamã.

MACHADO, Fernando Luis (2001). Contextos e percepções de racismo no quotidiano. *Sociologia*, nº. 36, pp. 53-80.

N'GANGA, João Paulo (1995). *Preto no Branco. A Regra e a Excepção*. Porto: Afrontamento

OFFICE OF THE DEPUTY PRIME MINISTER (2006). *State of the English Cities, Vol. 1*. London: ODPM.

PERFORMANCE AND INNOVATION UNIT (2001). Ethnic Minorities and the Labour Market. *Interim Analytical Report.* Disponível em http://www.cabinetoffice.gov.uk/strategy/downloads/files/interim.pdf Acedido em 23/11/05.

PHILLIPS, Trevor (2006). Talk now or reap the whirlwind, *Sunday Times*, 22 de Outubro. Disponível em www.timesonline.co.uk/tol/news/article608383.ece Acedido em 01/11/2006.

THE GUARDIAN (2006). *Race and Faith: A New Agenda*. Disponível em //commentisfree.guardian.co.uk/new_generation_network/2006/11/why_we_need_a_new_discourse_on.html. Acedido em 20/11/06.

GOVERNING EDUCATION, NATIONAL DIVERSITY AND GLOBALISED CITIZENSHIP IN THE GREAT-BRITAIN

Abstract

This is an introductory contribution to the issue of social diversity aimed at demonstrating the use of classifications as an instrument of social policy and the importance of classifications as a component of processes of governance and management of social diversity in the Great-Britain. The second part of the article highlights the problems of using classifications and their consequences and discusses the main characteristics of and the contradictions present in the debate relating to the problematic of managing social diversity.

Keywords

Categorisation; Knowledge; Education standards; Multiculturalism; Social policies

LE GOVERNMENT DE L'EDUCATION, DIVERSITÉ NATIONALE ET LA CITOYENNETÉ GLOBALISÉ DANS LA GRAN BRETAGNE

Résumé

Cette contribution est une introduction à la question de la diversité sociale pour démontrer l'utilisation des classifications comme instruments de politique sociale et l'importance des classifications comme composant des processus du gouvernement et de la gestion de la diversité sociale à la Gran Bretagne. La deuxième partie de l'article accentue les problèmes d'employer des classifications et leurs conséquences et discute les caractéristiques principales de et les contradictions au coeur de la discussion concernant le problématique de gestion de la diversité sociale.

Mots-clé

Categorisation; Connaissance; Normes; Multiculturalism; Politiques sociales

Recebido em Janeiro, 2007

Aceite para publicação em Maio, 2007

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Clementina Marques Cardoso, e-mail: c.marquescardoso@bristol.ac.uk