

# **ESTADO, GLOBALIZAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO: reflexões contemporâneas de Roger Dale**

---

**Roger Dale**  
University of Bristol, Bristol, Reino Unido

**Luís Armando Gandin**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

## **Resumo**

Roger Dale é um conhecido de qualquer pesquisador brasileiro que se dedique ao estudo do Estado e suas relações com a educação. Dale é professor da University of Bristol no Reino Unido e tem uma contribuição ímpar no estudo sociológico da educação. Dentre seus inúmeros textos, alguns estão disponíveis, com acesso livre, em algumas revistas brasileiras, tais como *Educação & Realidade* e *Educação e Sociedade*. Esta entrevista foi realizada por Luís Armando Gandin, por ocasião da estada de Roger Dale na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em julho de 2013.

**Palavras-chave:** globalização, Estado, Justiça Social

## **Abstract**

Roger Dale is well known among Brazilian scholars who are dedicated to researching the State and its relations to education. Dale is a Professor at the University of Bristol, in the United Kingdom and has a unique contribution to the sociological scholarship of education. Among his many papers, some are available in Brazilian journals, such as *Educação & Realidade* and *Educação e Sociedade*. This interview was conducted by Luís Armando Gandin, when Roger Dale visited the Universidade Federal do Rio Grande do Sul in July 2013.

**Keywords:** globalization, State, social justice

**Gandin - *Seu trabalho sobre o Estado em sociedades capitalistas e suas relações com educação é talvez sua contribuição mais conhecida no campo da Sociologia da Educação. Em um artigo muito influente publicado em 1988 na revista Educação & Realidade, você afirma que os três problemas do Estado capitalista são: o apoio infra-estrutural para o processo de acumulação, a garantia de um contexto para sua expansão contínua e a legitimação do modo de produção capitalista, incluindo a própria parte do Estado nisso (o que você mudou levemente no seu livro fundamental The State and Education Policy). Já nesse trabalho, você insistia que não deveríamos presumir que, porque o Estado capitalista em geral encara estes problemas, nós saberemos antecipadamente como os Estados em particular vão resolver estes problemas. Você também demonstrou que os problemas centrais não englobaram tudo que o Estado fez. Em um artigo publicado na revista Educação e Sociedade, em 2010, você revisitou seu próprio trabalho dizendo que há mudanças substanciais na natureza do Estado que requerem um novo entendimento sobre ele. O que ainda é válido sobre todas as qualificações e refinamentos que você propôs para entender os problemas do Estado no seu artigo de 1988? Você poderia dizer o que você acha que mudou e como você revisitou seu trabalho sobre o Estado e sua relação com educação?***

**Dale -** Acredito que os problemas permanecem essencialmente os mesmos. Esses ainda são os problemas centrais do Estado e esses ainda são os problemas que o capital não consegue resolver sozinho, ainda que você deva começar a questionar essas relações a partir da crise de 2007/2008. O capital continua a ter que ser protegido de si mesmo. Tem de ser salvo de si mesmo, porque é intrinsecamente incapaz de controlar a si mesmo. Precisa daquele corpo externo, para o qual todos nós contribuimos. Penso que essas coisas permanecem iguais, mas, ao mesmo tempo, o capital possivelmente reconhece os limites e constrangimentos de precisar do Estado. Está a toda hora empurrando, reduzindo esses limites, encontrando maneiras de contorná-los. É precisamente isso que estava ocorrendo com todos os derivativos - como nós fugimos à regulação? E vemos agora, por exemplo, um outro lado disso sendo cada vez mais proeminentemente mencionado, que é a tentativa de evitar os impostos. Assim, grandes corporações têm deixado de pagar qualquer imposto enquanto todos nós temos que pagar. Então é sempre um constrangimento e sempre há tensão entre eles e, penso que podemos dizer que, por 30 anos, o capital ganhou terreno às custas do Estado e o Estado agora está apoiando e garantindo o capital de maneiras que não precisava antes. Então aqueles problemas centrais permanecem: o capital não pode prover as condições de sua própria existência por conta de sua vulnerabilidade intrínseca. Não pode prover condições de coesão social. E tais condições são uma das coisas que se moveram muito do nível nacional para o nível transnacional. Agora não estamos tão preocupados com distúrbios domésticos, mas com movimentos transnacionais e até movimentos desnacionalizados. O que vai ocorrer, por exemplo, como resultado do golpe de Estado no Egito, que aconteceu ontem? Reconhecemos que haverá reverberações. Mais

comumente, os Estados têm de prover juntos coesão social porque sentem-se sob ameaça coletiva de forças global e localmente estruturadas e iniciativas ideológicas, além de iniciativas econômicas. Então, isso que mencionei permanece, e certamente a legitimação permanece ainda mais central – a redução da educação a qualificações e, conseqüentemente, empregos que misturam a primeira função de apoiar o acúmulo de capital sem gastar qualquer tempo em coisas bobas, o que se torna ainda mais importante como meio de estratificar populações. Estas duas coisas caminham juntas. Então penso que aquelas três questões persistem mas de formas diferentes. E não consigo vê-las desaparecendo. Eu não penso que os Estados vão desaparecer. Eles estão imensamente alterados, mas não desaparecem.

**Gandin - *Você falou um pouco sobre as alterações no Estado. Você pode desenvolver este ponto? Quais são algumas dessas mudanças pelas quais o Estado está passando?***

**Dale** - A maior mudança na forma do Estado é sem dúvida sua reformulação em uma forma mais parecida com o mercado, mais parecida com o mundo dos negócios, que nós chamamos mais amplamente de “nova gestão pública”. Isto apareceu pela primeira vez muito claramente para mim na Nova Zelândia, onde havia muito debate sobre a privatização da educação. Mas até onde eu podia ver, o número de escolas privadas não estava crescendo. O que ocorreu foi que o Estado mesmo tomou um papel competitivo. O Estado tornou-se um Estado competitivo e organizou-se competitivamente, e colocou escolas, por exemplo, e outras coisas, em competição entre si. Isto representa um grande golpe do capital; ele cessa seu trabalho em oposição ao Estado e passa a trabalhar através do Estado. Esta é a grande diferença: ele trabalha através do Estado e o Estado tem muito menos meios de inibir este processo. Hoje o Estado desfez-se de sua própria capacidade de fazer isto.

**Gandin - *Por favor, explique o conceito de “governança educacional multi-escalar” que você tem usado e sua utilidade para a pesquisa em educação.***

**Dale** - É uma tentativa de romper com a homogeneidade do Estado. De novo empiricamente baseado no que vi na Nova Zelândia, que penso ser um modelo exemplar da nova gestão pública, o que se viu naquela ocasião foi a insinuação de que estas chamadas “funções” não eram homogêneas. Não havia razões para que uma instituição como o Estado cumprisse todas estas funções, que constituíam a assunção padrão do papel do Estado (financiar, prover, regular). E essa ainda é a assunção padrão. Mas essa é a assunção da qual devemos nos afastar e, assim, devemos dizer quem cumpre efetivamente estas atividades hoje. Naquela época eu certamente pensava que o Estado iria permanecer como, essencialmente, o regulador em última instância. O Estado manteria a regulação. E agora eu não penso que seja assim. O Estado nacional agora decaiu, por assim dizer, e é associado com elementos transnacionais, assim como nacionais e subnacionais. Isto, em parte, é uma resposta quase necessária para a

crescente transnacionalização do capital e para a redução do papel das economias nacionais. Economias nacionais realmente se desvaneceram, então os Estados precisam funcionar como arranjos transnacionais para estes fluxos e economias transnacionais.

**Gandin - *Em termos de governança, nós vemos mais o papel do chamado terceiro setor ou também das empresas dentro das fronteiras nacionais. Como você percebe a governança subnacional?***

**Dale -** Eu penso que isso é em parte uma resposta para o enfraquecimento da economia nacional como base da prosperidade nacional. E também é associado, em certo grau, com a nova gestão pública, que busca a delegação destas coisas e não a centralização. Há uma pressão contra Estados centralizadores. E isto torna-se um tipo de modelo a ser seguido.

**Gandin - *Você argumenta que devemos “desomogenizar a concepção de Estado educacional”. Você usa esta idéia para criticar o que chama de “estadismo metodológico”? Você pode falar mais sobre isso e, também, sobre como você vê o progresso atual da pesquisa sobre o Estado?***

**Dale -** O conceito de estadismo metodológico é uma tentativa de caracterizar o que considero um pensamento acadêmico muito preguiçoso que diz “Isto é o que o Estado faz”, que enquadra ações em um entendimento preconcebido de Estado, originalmente do Estado social-democrático do pós-guerra, que foi tomado como um modelo padrão para o Estado. Mas os Estados tiveram de operar de maneiras particulares, algo que o exame da nova gestão pública deveria ter revelado (e não foi, na maioria dos casos). Uma das coisas que me chamam atenção sobre concepções do Estado nas políticas educacionais é a absoluta caricatura do Estado. Muito disso não é de fato intelectual ou cognitivo, é visceral: as pessoas odeiam o Estado. De muitos dos estudos associados a Foucault vem um ódio ao Estado e, para os foucaultianos ingleses, o Estado é necessariamente entendido como ruim, destrutivo, limitador e perdeu qualquer conotação que possa representar uma possibilidade coletiva de melhora. Nunca é associado a melhora. Sempre é associado a opressão. Esta posição me impacienta sobremaneira. Esta é a premissa básica do estadismo metodológico: o Estado sempre é mau, não é possível melhorá-lo.

**Gandin - *No seu artigo publicado em Educação & Realidade nos anos 1980, você mencionava o fato de que a legitimação, como ação do Estado é sempre paliativa. Ali você usa o conceito de hegemonia para entender os mecanismos da reprodução. Você ainda considera este conceito útil no seu trabalho? Em caso positivo, como você tem usado este conceito na sua pesquisa?***

**Dale** - Eu vejo aquela como a seção mais fraca do artigo original e eu não cheguei a retornar a ela. Hegemonia em si é um conceito que tem sido incrivelmente abusado. Pode ser tudo ou nada. As pessoas tentam usá-lo estritamente em termos gramscianos, mas mesmo assim há desacordos sobre como é usado. Eu tenho achado agora que é mais útil não pensar neste conceito na sua forma relativamente abstrata, mas vê-lo desenvolvido na maneira como alguns analistas de discurso o desenvolveram. É lá que encontramos a ideia de representações dominantes do *construent/construct* de Bob Jessop. Lá é onde encontramos hegemonia atualmente. E na outra ponta do espectro temos Laclau e Mouffe dizendo que não há nada além de discurso. Penso que este resultado pode ser útil, mas eu ficaria mais inclinado a ser relativamente pragmático e investigar o que é hegemonia. Digo isso nos termos que falava ontem<sup>1</sup> sobre a importância do nacional. Condeno o que chamo de nacionalismo metodológico, mas tenho me interessado muito a respeito da natureza do nacional. O que distingue o nacional? Refiro-me a estes tipos de aspectos históricos, como a distinção básica entre os conceitos francês e alemão de *cidadania*. Eles têm um efeito enorme. Eles têm um efeito real e contínuo sobre o que ocorre em sistemas educacionais.

Outra forma de pensar nesta questão é falar sobre o contexto do contexto, o que tenho feito atualmente, mas de forma crescente no plural, como *contextos* do contexto. Tenho pensado em um conjunto de “contextos do contexto”, que moldam as concepções do possível e do alcançável. Qual é o grande contexto global? Penso que ainda podemos nos referir a isto, de forma geral, como globalização neoliberal e isso aponta limites gerais para o possível. E nestes limites, então, isso forma o contexto no qual se responde à questão dos vários problemas locais, a forma como se constrói essas coisas, bem como se as compreende. Então essas não são formulações espontâneas ou livres. São respostas a questões estruturais mais amplas que são fundamentadas no nacional. E o nacional em si também tem sido afetado por outro fenômeno da globalização que é a migração em massa, sobretudo do Sul para o Norte. Qual a consequência deste fenômeno para as concepções de *nação*? E como os migrantes são vistos? Dizíamos que o capital é móvel, e o trabalho é nacional, estático. Mas este não é mais o caso. Há trabalho móvel, fluindo pelo mundo, nas formas mais incrivelmente perigosas para as pessoas envolvidas. E isso é algo que deve ser cada vez mais levado em conta. Deveria ser uma questão central para a educação.

**Gandin** - *O exemplo que você deu sobre como os franceses e os alemães percebem a si mesmos poderia ser relacionado ao conceito de senso comum, não é mesmo?*

**Dale** - Sem dúvidas. O que define quem são os alemães ou os franceses? Para os alemães, é simplesmente em que família você nasceu. Para os franceses, é uma república, estamos todos juntos. E isto é crucial.

**Gandin** - *Mudando um pouco de foco, na análise da política educacional, a ferramenta metodológica do ciclo de políticas, desenvolvida por Stephen Ball,*

*tem sido bastante utilizada no Brasil. No seu trabalho você tem utilizado uma outra proposta que você chama de “metodologia de rastreamento de processos”. Você poderia detalhar este modelo e também falar sobre as diferenças que você vê entre esta ferramenta e o ciclo de políticas?*

**Dale** - O ciclo de políticas, de certa forma, tem suas origens em buscar a redução do papel do Estado, partindo do pressuposto (incorreto) de que, se você fala sobre o Estado, então você acha que o Estado controla tudo. E então ciclo de políticas foi uma boa resposta a isso. Mas eu simplesmente não penso que ele funciona do jeito como ele tende a ser retratado, como, por exemplo, um triângulo equilátero. Os três momentos (que é como eu acho que eles melhor podem ser vistos) não são iguais. Eles não são três momentos iguais e, também, eles não necessariamente fluem no mesmo sentido. Não há um relacionamento automático e permanente entre esses três momentos do ciclo de políticas. O “ciclo” pode começar em qualquer lugar. Pode começar com prática. E a própria prática limita as possibilidades da política. Há certas coisas que você simplesmente não pensaria em fazer porque você sabe que não funcionariam. E então uma maneira com que tentamos fazer isso é olhar para as questões educacionais, que agora estão reformuladas para serem como um triângulo de três momentos: os momentos de prática, *policy* e *politics* - o que traz a interessante questão do relacionamento entre eles e os elementos do ciclo de políticas; Penso que uma das diferenças é que a assunção hierárquica do ciclo de políticas emerge em termos de atuação, implementação e formulação, o que dá a eles uma ontologia mais plana e, ironicamente, uma concepção de política mais vertical, apesar do explícito objetivo de repudiar essa concepção. No ciclo, “*policy*” sempre é modificada como níveis “inferiores”, com flechas indo nos dois sentidos. E eles todos, então, mutuamente convergem em resultados educacionais, porque é em resultados educacionais que devemos estar interessados. Também, a concepção de transferência de política, o que é de certa forma associado ao rastreamento de processos, sempre parece ter um ponto de partida explícito... Alguém empresta e alguém toma emprestado. E há um pressuposto de que a mesma política funcionará do mesmo jeito em diferentes situações. Penso que a verdadeira resposta a isso é que tais políticas, se são bem-sucedidas em algum lugar, provêm legitimação para governos que não sabem realmente o que fazer com sistemas educacionais e nem como controlá-los. Outra coisa sobre esta transferência de políticas, e muito relevante, é a forma como é descrita, certamente em inglês, através de verbos intransitivos, verbos sem sujeitos. Ela difunde-se, espalha-se. E não há agência. Encontramos isso particularmente com teóricos de política mundial. Atualmente há uma ampla literatura em transferência de políticas e algumas coisas, como o trabalho de Marsh e Sharman, são realmente muito interessantes, mas ainda mantêm implicitamente (e Jamie Peck observou isso muito bem) a ideia de que ela vai melhorar as coisas. Que vai ser bem-sucedida e vai melhorar as coisas. Bom, isso pode ou não ser verdadeiro, mas não pode ser tomada como certa sem questionamento. Penso que isto é um grande problema e não penso que realmente escape de todos os problemas da teoria da implementação. Então o que preferi fazer, no caso particular de um projeto da União Europeia, foi fazer essencialmente o que, no realismo crítico, seria uma análise

retrodutiva. Então: isso é o que temos; e como chegamos lá? O que teve de acontecer para que isso acontecesse? Você inverte. Você faz, em essência, uma análise retrodutiva, e não proativa, e é aqui que começamos. Para a transferência de políticas, começa com uma política e você vê o que acontece enquanto você faz a transferência. Com o rastreamento de processos, você começa pelo que aconteceu e diz: como chegamos aqui? E penso que essa é uma forma bem mais satisfatória de fazer esse processo. É difícil, de fato, porque você não pode nunca considerar todas as variáveis, mas ao menos você é forçado a olhar para as coisas. Por exemplo, o conceito de *contexto* muda de transferência de políticas para rastreamento de processos retrodutivo. O que conta como contexto? Em transferência de políticas, é dado como certo o que contexto é. O rastreamento de processos problematiza o conceito de contexto. Em educação comparada, o conceito de contexto é agora quase insignificante.

**Gandin - *Você escreveu mais sobre esta metodologia?***

**Dale** - Eu escrevi sobre ela em um artigo que nunca me preocupei em publicar e tenho tentado elaborá-la mais. E também tenho tentado escrever um pouco sobre contexto, mas é um tema bastante complexo.

**Gandin - *Você tem defendido a ideia de que a tradição da educação comparada perde o foco ao comparar dados empíricos de realidades incomparáveis. Ao mesmo tempo, você diz que há um lugar importante para iniciativas comparativas quando encontramos o grau correto de abstração para estabelecer a comparação. Você poderia explicar o que você quer dizer com isso, possivelmente dando alguns exemplos?***

**Dale** - Comparação é crucial na sociologia de modo geral. Durkheim diz que ser sociológico é ser comparativo, porque é o mais próximo que se pode chegar de uma explicação e, para mim, a chave é a explicação. É isso que as Ciências Sociais deveriam fazer. E por muito tempo eu não me importei com educação comparada, porque 60 ou 70% dos artigos escritos sobre educação comparada são sobre um país. O quão imperialista é isso? É sempre o Norte olhando abaixo para o Sul e chamando de comparação. Com quem é a comparação? Conosco, que somos “normais”. Então este é um dos grandes problemas desta tradição. Como eu tenho dito, você não pode comparar situações empíricas por uma série de razões históricas. O que eu quero dizer é os “nacionais” são simplesmente incomparáveis. Por exemplo, eu fiquei impressionado, 2 ou 3 semanas atrás, ao descobrir que na Finlândia é bastante comum crianças de 5 anos irem para a escola de bicicleta sozinhas e voltarem para casa sozinhas. Na Inglaterra, fazendo isso, você seria preso por negligência infantil. Então, não é possível comparar essas duas coisas fundamentais diretamente, enquanto práticas. No entanto – e tão mais interessante e importante comparativamente – o que podemos comparar, e aprender, são as razões que se dá para fazer algo, o que envolve olhar para os casos em diferentes graus de abstração. Há uma certa cadeia de abstração. Toda observação imediatamente é

uma abstração, depois de reconhecidos os limites introduzidos pelo que vemos como importante. Depois, o próximo passo é mover-se para um nível de generalização empírica, que é onde para a educação comparada. E quase toda a ciência educacional, para. Encontramos uma generalização empírica. Normalmente há uma correlação, mas também classificações e assim por diante. E isso torna-se o ponto de chegada, não o ponto de partida. Torna-se a explicação, ao invés de aquilo a ser explicado. Então devemos nos movimentar para tentar encontrar conjuntos de conceitos abstratos que vão explicar essas coisas e então ver como esses conjuntos podem se combinar em algo, em uma explicação teórica. Essa é a comparação necessária e possível.

**Gandin - *Você tem trabalhado com o conceito de justiça social como algo crucial para se endereçar a questões de governança na educação. A justiça social pode ser uma ferramenta analítica útil para complexificar nossas análises, e não ser somente uma agenda política? Pode ser usada para construir uma teoria de mudança e agência?***

**Dale** - Creio que a questão da justiça social mostra uma outra tarefa das Ciências Sociais; elas devem buscar explicar, mas não é o suficiente tentar explicar. Aumentar o nível de justiça social, diminuir o nível de injustiça social deve ser o impulso normativo central para as Ciências Sociais. Não há nenhum sentido em fazer todas essas coisas só por diversão. Sempre devemos olhar para esses tipos de resultados distribucionais. O artigo que Susan Robertson e eu acabamos de escrever, se inicia com a noção de Iris Marion Young apontando que todas as formas governamentais têm intrinsicamente implicações para a justiça social, têm implicações para a distribuição. Parecem meramente questões de um desenho administrativo, mas na verdade todas elas têm relação com a justiça social. E eu escrevi um artigo chamado “*Governance as pedagogy and ontology*”, que diz que governança é sempre pedagógica, sempre ensina, é sempre ontológica, nas maneiras que delimita o mundo. E eu não avancei meus argumentos a este respeito, mas estou tentado a voltar a essa questão agora e dizer “isso necessariamente ocorre”, de maneiras aparentemente neutras. Se fala dos resultados das políticas como tendo um elemento político, mas se descreve os sistemas administrativos como se eles fossem um mecanismo neutro ou meramente técnico e não como um resultado das relações políticas. Essa nunca é uma questão técnica. Nesta direção, algo que eu enfatizo muito é que a educação deveria romper a ligação semi-automática que temos agora entre “fracasso educacional” e exclusão social. Eu não vejo nenhuma razão para que, porque você foi mal na escola e não consegue emprego, isso signifique que você está automaticamente excluído de outros benefícios da sociedade. E isso é algo que poderia ser ensinado nas escolas. Escolas tradicionalmente fizeram isso, elas congregaram, puseram as pessoas em comunidades. Agora, a forma da comunidade é amplamente baseada no sucesso que se têm ou não nas avaliações e é isso que conforma toda a experiência escolar, sem uma real referência a, não os produtos, mas os resultados da educação. E acho que exclusão social como um resultado é o pior desses ensinamentos. Não sei quais são as evidências aqui no Brasil quanto à inclusão pelo Bolsa Família; o programa reduziu a exclusão social, as pessoas ainda estão

marginalizadas e apartadas das possibilidades de desfrutar de aspectos comuns que eles deveriam (todos deveriam) ter o direito de desfrutar? Então esta é, penso eu, uma questão grande e oculta em tudo isso.

**Gandin - *Então você vê, de certa forma, a incorporação da justiça social como um passo necessário nas Ciências Sociais, quase como uma forma de avaliar se estamos ou não fazendo um trabalho de qualidade, como um guia?***

**Dale -** Sim. Essencialmente, isso é o que conduz o trabalho que Susan Robertson realiza amplamente em privatização. Privatização tem um impacto em justiça social. Então não é intrínseco, talvez. Não há nada intrinsecamente errado em privatização, exceto que é quase impossível que ela não aumente a exclusão social.

**Gandin - *Deixe-me colocar a questão de outra forma. Há muitos que posicionam-se a favor da justiça social para denunciar as ações da privatização e coisas como essas, algo bem vindo. Mas alguns o fazem com ferramentas analíticas que não complexificam os fenômenos que estudam. Você acha que, ao examinar assuntos de justiça social, como cientistas sociais, nós somos forçados a não simplificar a realidade, e a realidade da injustiça, mas a entender como, de forma muito complexa, ela se estabelece na sociedade?***

**Dale -** Sim. Uma vez que elementos de competição são introduzidos, então inevitavelmente perdedores são criados, assim como vencedores, e fracasso é criado, assim como sucesso, porque no momento temos apenas uma métrica de sucesso. Poderia haver múltiplas métricas de sucesso, mas é difícil pensar que elas receberiam reconhecimento igual. Nós dizemos que todo mundo é bom em alguma coisa. Bom, talvez isso seja verdade, mas isso não necessariamente significa que nós valorizamos alguém bom em vender tanto quanto alguém bom em matemática ou outra coisa, então essas são questões muito complexas. Ruth Jonathan disse, uma vez, que quando ela busca certas oportunidades disponíveis para os seus filhos, ela as busca sabendo que, ao buscá-las, ela está reduzindo a possibilidade geral de outras pessoas poderem ter acesso a essas oportunidades. Este é um imenso dilema que não podemos evitar; sempre que os possíveis ganhos com a educação forem muito altos, teremos este dilema: educação é a legitimação da desigualdade. Nós temos que ter sistemas estratificados de educação como uma base para dizer às pessoas por que elas não são tão bem-sucedidas como outras.

**Gandin - *Então você realmente precisa de teoria muito complexa de como isso opera, porque se você simplesmente toma o senso comum, as coisas são como são, baseadas em méritos. Então o que eu estava tentando argumentar é que há ainda mais responsabilidade de sermos mais sofisticados na nossa análise, porque***

*precisamos desconstruir elementos que estão profundamente arraigados no senso comum.*

**Dale** - Sim. E eu acho que o elemento mais profundamente arraigado no senso comum é a incapacidade de identificar o que poderia equalizar as oportunidades educacionais. Nós não debatemos o quanto seria preciso para equalizar oportunidades, e em quanto tempo. Em geral, a desigualdade de oportunidades atinge as crianças muito cedo. Quase sempre, já aos três anos de idade, as diferenças são muito grandes e algumas crianças nunca vão alcançar os mesmos níveis de oportunidades de outras. Há um estudo muito interessante sobre adoção de órfãos romenos por europeus ocidentais. Há uma clara correlação entre a duração do período de depravação sensorial pela qual passaram em orfanatos e os limites de sua capacidade cognitiva que aparecem na escola mais tarde. Se eles foram mantidos em algum tipo de zona livre de estímulos, como alguns foram por meses, há capacidades que nunca vão se desenvolver. Nós sabemos disso e não fazemos nada a respeito. Se estamos falando sério em equalizar as oportunidades educacionais, é aí que deveríamos começar e é aí que deveríamos pôr o financiamento, mas ninguém nunca irá votar para esse financiamento. Ninguém vai votar para ter literalmente mil vezes mais gasto com uma criança imigrante pobre do que o que é gasto com sua filha ou seu filho. Este é o nível em que devemos pensar. Ao menos mil vezes mais. É absolutamente impossível.

**Gandin** - *Na sua aula inaugural de 2009 na Bristol University, você sugeriu que “sociólogos da educação tem se envolvido mais em comentário do que em crítica”. O que você quer dizer com isso e como você vê o papel do sociólogo da educação?*

**Dale** - Quando eu olho para revistas da Sociologia da Educação atualmente, eu não me interesso pela maioria do seu conteúdo. Ok, há coisas interessantes, há algumas novas questões de sociologia aplicada, mas o que elas apresentam são tentativas de explicar pequenos fenômenos. E eu penso que muito disso é por causa da estrutura dos doutoramentos, porque as pessoas têm que escolher uma fatia muito específica da realidade, uma fatia da qual possam dar conta, sobre a qual possam escrever de uma maneira sociologicamente coerente em três ou quatro anos. Isso leva à fragmentação, leva-nos a olhar para coisas muito pequenas. É interessante, mas o potencial da sociologia é muito maior.

**Gandin** - *No mesmo artigo você fala sobre “questões da educação” que devemos encarar como sociólogos da educação (e como pesquisadores de educação de forma geral). Que questões são essas e por que responder essas questões é importante?*

**Dale** - Posso dizer claramente por quê e minha resposta está conectada à questão anterior. Na maior parte das coisas é comentário e crítica. Uma base disso é o

comentário feito por John Mayer, muito tempo atrás, dizendo algo parecido. O centro do que ele diz é que não se conhece uma forma melhor de se fazer, então é necessariamente comentário. Então, quando eu cheguei à comparação, no artigo sobre a agenda globalmente estruturada, entre diferentes concepções de globalização na educação e o papel comum da educação na cultura, eu quis fazer uma comparação rigorosa entre os quatro termos. Um desses quatro termos é a educação. Para as pessoas de Stanford, teóricos de política mundial, ou como eles queiram se autodenominar, o que conta como educação são as categorias do currículo nacional. Então, se você tem Ciência no currículo nacional, todos os países do mundo têm Ciência em seu currículo nacional, e isto não tem implicações para o que é ensinado. Mas nós não temos ideia. E eles dizem: “viu, nós temos este único roteiro para educação e agora todos os países nos seguem, porque é parte da difusão da modernidade”. Eu, então, tenho de pensar: “ok, o que eu acho que é educação?” porque eu não sei dizer. Primeiro, eles tentam dizer, de certa maneira, “a quem é ensinado” e, até certo ponto, “o que é ensinado”, mas eles não dão o passo crucial de dizer “o que é ensinado a quem”, e esse seria o começo. Então, isso como que se lança: a quem se ensina, o que, em que circunstâncias, etc. Mas então você vai e volta e eles nunca dizem como acontece, apenas dizem que se difunde. Por quê? Comunidades epistêmicas e assim por diante. Mas, claramente, o Estado tem algo a ver com isso. Alguém determina ao menos os contornos disto, para que queiramos olhar para isso. E nós não dizemos “é um Estado”, dizemos “como é feito?” e então dizemos “há uma coincidência sobre como essas coisas são feitas”. Mas não é uma coincidência cultural, é uma coincidência político-econômica, para que tenhamos um nível de economia política que diga como essas coisas ocorrem. Finalmente, dizemos: “e quais são as consequências?”. Então é assim que isso se junta, e eu ainda acho muito útil.

***Gandin - No que você está trabalhando atualmente? Quais são alguns de seus atuais interesses na pesquisa educacional e onde você vê os desafios para a teoria?***

**Dale** - Eu tenho focado no Estado por quarenta anos, mas o Estado não é a mesma coisa que quando comecei a estudá-lo. Esta é uma maneira de entender por que a educação é como é. E essa janela é a melhor que pude encontrar. Quero saber por que a educação é como é e com que consequências. Ir ao Estado é uma maneira muito boa de registrar as mudanças e suas consequências, então eu ainda continuo a fazer isso, por mais que o conceito de Estado possa ser anacrônico, porque ele não simplesmente acontece, e eu quero também desenvolver mais ferramentas comparativas críticas. O artigo que recém fizemos, eu e Susan Robertson, para o “*The World Yearbook of Education*”, chamado “*Towards a Critical Grammar of Education Policy Movements*”, parece-me um bom passo neste caminho; gosto daquele artigo. É um artigo bem interessante, uma maneira de fazer comparação crítica, deixando de lado o comentário. É talvez uma certa fórmula, mas é uma fórmula que possibilita que, por exemplo, um tópico de doutorado seja examinado criticamente, e não examinado apenas nos moldes de um comentário.

**Notas**

<sup>1</sup> O autor aqui refere-se à sua fala em uma aula aberta na Faculdade de Educação da UFRGS ocorrida em 3/07/2013.

**Correspondência**

**Roger Dale** - é Professor e Pesquisador do Centre for Globalisation, Education and Societies da University of Bristol.

**E-mail:** [R.Dale@bristol.ac.uk](mailto:R.Dale@bristol.ac.uk)

**Luís Armando Gandin** - é Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**E-mail:** [Luis.Gandin@ufrgs.br](mailto:Luis.Gandin@ufrgs.br)

---

Transcrição e tradução: Ricardo Boklis Golbspan  
Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.

---