

II ^a Série, Número 3
Primavera 2015

Investigar em Educação

Educação em Tempo de Crise



Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Propriedade e editor

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)
Rua João de Deus, 38
4100-456 Porto, Portugal
e-mail: spce.geral@gmail.com
Web: <http://www.spce.org.pt/>

Diretor

Manuel Jacinto Sarmento
e-mail: sarmento@ie.uminho.pt

Composição

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)

Impressão e acabamento

De Facto Consultores/Printhaus
Rua Dr. Francisco Sá Carneiro, 34 - 3.º Dto
4780-448 Santo Tirso
e-mail: geral@defactoconsultores.pt

Depósito legal

185095/02

ISSN

1645-7587

Indexada no Diretório do Sistema Regional de Informação em linha para Revistas Científicas da América Latina, Caraíbas, Espanha e Portugal "Latindex"

Comissão de Redação

Ana Maria Seixas

António Osório

Catarina Tomás

Gabriela Portugal

Luís Miguel Carvalho

Preciosa Fernandes

Conselho Editorial Nacional

Alberto Filipe Araújo

Américo Peres

Ana Benavente

Ana Macedo

António Fragoso

António Magalhães

António Neto-Mendes

António Nóvoa

Bárto Paiva Campos

Fátima Antunes

Helena Costa Araújo

Isabel Alarcão

Isabel Baptista

Isabel José Fialho

Isabel Menezes

João Amado

Jorge Ávila de Lima

José Lopes Verdasca

José Machado Pais

Laurinda Sousa Ferreira Leite

Leandro Silva Almeida

Leonor Santos

Manuela Esteves

Maria João Cardona Correia

Maria José Casa-Nova

Maria Teresa Estrela

Marta Araújo

Paula Cristina Guimarães

Paulo Dias
Pedro Silva
Sérgio Niza
Susana Caires

Conselho Editorial Estrangeiro

Alice Casimiro Lopes
Bartolomeu Varela
Bernard Charlot
Carlos Alberto Torres
Dalida Andrade
Denise Leite
Eric Plaisance
Francesc Imbernon
José Eustáquio Romão
Leni Vieira Dornelles
Luiz Carlos de Freitas
Márcia Ângela Aguiar
Maria Isabel Cunha
Maria Teresa Esteban
Michael Young
Xavier Bonal

Capa

João Catalão

Assistente de Edição

Luís Valente

Secretariado

Rosa Branca

Índice

Educação em Tempo de Crise

Editorial

Luís Miguel Carvalho e Manuel Jacinto Sarmento 7

Artigo especial

Carta a um jovem investigador em Educação (Texto da Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vila Real, 11 de Setembro de 2014)

António Nóvoa 13

Artigos encomendados sobre o tema de capa

Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas

Xavier Bonal 23

A Crise da Educação como Bem Social – a propósito do caso

português

Margarida Chadas Lopes 33

Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014)

Ana Benavente, Sandra Queirós e Graça Aníbal 49

Artigos

A "máquina do empreendedorismo": Teatro do Oprimido e educação crítica em tempo de crise Inês Barbosa e Fernando Ilídio Ferreira	63
Regulação de políticas educativas e sociais num Agrupamento de Escolas: a emergência de um Gabinete de Inclusão Cidadã em contexto de crise María Cecilia Bocchio	79
Formação de Pessoas Adultas: Uma Análise em torno da Construção de Identidades Aprendentes em Contexto de Crise Maria Custódia Rocha e Marta Sofia Silva	93
Curriculum em tempos de crise: os jornais portugueses e a construção social do currículo Ana Mouraz, Ana Cristina Torres e Carla Nunes	111

Antologia

Teses sobre a Educação, Cultura e Juventude 3.º Congresso da Oposição Democrática - Aveiro 1973	131
--	-----

Abstracts - Résumés

.....	145
-------	-----

Editorial

Luís Miguel Carvalho¹
Manuel Jacinto Sarmento²

A articulação entre “crise” e “educação” é recorrente na literatura da especialidade e surge, geralmente, associada ao diagnóstico da “crise da (na) educação” e à necessidade de introduzir reformas educativas que lhe ponham cobro. A temática deste número da revista parte de uma abordagem diferente, cuja principal preocupação é a de analisar a educação na crise. Concretamente, o objetivo é conhecer e compreender as transformações que ocorreram na educação, em Portugal e entre 2008 e 2011, como efeito ou a pretexto das medidas de política educativa associadas às - e/ou legitimadas pelas - restrições orçamentais decorrentes do ‘programa de ajustamento económico e financeiro’, acordado com a *troika*: a Comissão Europeia, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Central Europeu.

Essas transformações afetam domínios diversos - como a relação entre educação e emprego, as escolhas dos percursos escolares, a equidade e a igualdade de oportunidades, a natureza do trabalho pedagógico, a confirmação das relações de poder entre atores da educação - e podem ser estudadas em função de dois olhares analíticos: um diz respeito ao funcionamento do sistema educativo e sua capacidade para garantir o acesso ao bem educativo, assim como a qualidade e a equidade no/do serviço público que presta; e o outro respeita à governabilidade do sistema e à capacidade de reforçar a participação social (e comunitária) na orientação do serviço público de educação.

Assim, o número 3 da revista *Investigar em Educação* debruça-se sobre a *educação em tempo de crise*, tomando por objeto as subjetividades e as dinâmicas de regulação social presentes em micro ou meso contextos de educação e/ou as orientações e modalidades de atuação da autoridade pública, equacionando a conflitualidade sobre os ‘mandatos’ atribuídos ao sistema educativo e sobre a visão da educação e a consequente redefinição do papel do Estado no financiamento e na organização da oferta educativa.

Apesar da saída da *troika*, os principais indicadores da crise mantêm-se constantes. Analisando a educação em tempos de crise, este número da

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Membro da Comissão de Redação da Revista *Investigar em Educação*.

² Instituto de Educação da Universidade do Minho. Diretor da Revista *Investigar em Educação*.

revista debruça-se sobre aspectos que perduram no presente e que acabam por impor uma agenda que necessariamente contaminará os próximos anos da cena educacional: a prevalência de políticas de indução dos mercados privados na educação pública, as consequências na qualidade educativa e no desempenho escolar do empobrecimento das crianças e das famílias, as medidas compensatórias e as respostas dos atores institucionais à administração da crise e dos seus efeitos no interior dos estabelecimentos de ensino, os novos sentidos ou novas problemáticas, valores, ideários e processos regulatórios, os efeitos comunicacionais, simbólicos e mediáticos da ação pedagógica no contexto presente.

Conforme está consagrado no estatuto editorial da Revista, este número integra artigos especialmente encomendados sobre o tema de capa e artigos selecionados depois de um rigoroso processo de arbitragem científica.

O primeiro artigo, no entanto, tem uma natureza distinta dos restantes. Duplamente distinta, na verdade. O texto não foi preparado para responder ao apelo deste número temático, mas constitui a conferência de abertura que António Nóvoa proferiu, em Setembro de 2014, no XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. O texto difere ainda na forma comum dos restantes artigos, na medida em que o autor resgatou, então, o género epistolar, como veículo de uma comunicação na qual pretendia não apenas “falar”, mas deixar (algo) “dito”. E o que Nóvoa deixa dito, com cristalina sensatez, é muito mais do que um conjunto de nove conselhos dirigidos a um imaginado “jovem investigador em Educação”. Sendo, como o autor refere, um sinal da suas inquietações e buscas, o texto deixa para memória futura uma reflexão sobre as condições e as práticas atuais de investigação na nossa área, bem como princípios sobre as relações entre a investigação em educação a sociedade e a política. É possível destacar duas linhas de força: a acentuação do processo criativo e transgressivo das práticas investigativas, por oposição ao conformismo instituído; a recusa de uma vocação regulatória para as Ciências da Educação e, paralelamente, a defesa de comprometimento com a produção de um conhecimento que traga para – e que ajude a formar – o espaço público de educação; um saber que contrarie as “evidências” difundidas pelas ideologias que combatem a escola pública, a democratização do ensino ou a igualdade de oportunidades.

O primeiro artigo encomendado sobre o tema de capa, do investigador catalão Xavier Bonal, aborda o tema *Educação em Tempo de Crise* a partir de duas análises complementares. Na primeira, avança algumas razões explicativas da existência, em momentos de crise económica, de fortes reduções no orçamento para a educação quando, paradoxalmente, o enfrentamento das condições da crise mais depende do reforço do investimento em educação, em inovação, em investigação. Bonal deixa claro que os efeitos dos cortes têm consequências sérias na legitimidade da instituição escolar, condicionando a concretização dos seus mandatos. Na segunda, centra-se nos

efeitos da crise nas desigualdades educativas, circunscrevendo a sua reflexão a três matérias fundamentais: o acesso à educação; as condições de escolarização; os resultados educativos. Bonal dá conta de algumas evidências já percebidas na realidade catalã, entre as quais sobressaem os efeitos no âmbito do aumento da segregação escolar, mas avança também hipóteses para uma mais aprofundada análise, ciente da complexidade do diagnóstico, ora porque uma parte das consequências apenas se hão-de discernir no médio e no longo prazo, ora porque os efeitos não decorrem só de medidas que afetem as condições da oferta educativa, mas igualmente de fenómenos extrínsecos, caso do empobrecimento de certos sectores sociais no contexto da atual crise.

O artigo de Margarida Chagas Lopes, construído a partir de um referencial analítico que se reivindica da economia da educação, procura interpretar os efeitos da crise económica global no sistema educativo português. A partir da sustentação da ideia da educação como “bem social”, que amplia e implica numa visão de promoção da igualdade social o conceito de educação como “bem público” (universal e não concorrencial), a autora desestrói os diferentes elementos que vêm contrariando o projeto constitucional da educação democrática. A prolongada ausência de uma clara estratégia educacional solidamente ancorada nos princípios constitucionais desvia a educação dos seus desígnios, abrindo campo a orientações neoliberais, que, em tempo de crise, acentuam os fatores de privatização, restrição da universalidade e orientação desigualitária no campo educativo. A recuperação da aplicação da “taxa de rentabilidade” no ensino superior emerge emblematicamente como registo desta orientação, apesar da crítica que a ciência económica há muito tem votado a essa aplicação. A crise acentua e agudiza uma tendência de afastamento do Estado dos seus princípios constitucionais.

Num outro registo, o último dos artigos encomendados, de Ana Benavente, Sandra Queiroz e Graça Aníbal, mobiliza o trabalho empírico do Observatório de Políticas de Educação e Formação, que a primeira autora coordena, para interpretar os efeitos da crise nas percepções dos professores sobre o sistema de ensino, as condições de exercício da sua própria posição e as condições de aprendizagem. Os professores dividem-se acerca da percepção pública sobre educação, imputando às políticas do ministério da educação a desvalorização da profissão docente e o descrédito sobre a escola pública, sendo todavia possível considerar o efeito de reconhecimento da escola e da sua missão por parte da população. Não obstante, os professores consideram que as políticas educacionais, em tempo de austeridade, pioraram em todos os indicadores respeitantes à organização das escolas, à sua gestão, aos currículos, à avaliação dos alunos e ao exercício da profissão. A profissão de professor é considerada “profissão de risco” pelos próprios e as condições de aprendizagem sofreram fortes restrições por efeito conjugado de políticas educacionais seletivas e pelo agravamento das condições de pobreza e de exclusão social. Em todos os domínios da educação, concluem

as autoras, da organização e currículo das escolas à educação de adultos, as políticas educativas estão em forte convergência com políticas económicas e sociais que desestruturam a educação pública e afetam as condições de trabalho dos professores.

A secção de artigos selecionados após arbitragem científica contém quatro artigos.

O artigo *A máquina do empreendedorismo* discute a disseminação e o alojamento, no universo semântico da educação, de 'novas' narrativas sobre a relação entre os jovens, a sua educação e as suas atitudes face ao acesso ao – e à conduta no – trabalho. O discurso do *empreendedorismo* não é propriamente novo, como referem Inês Barbosa e Fernando Ilídio Ferreira, nem específico do *Tempo de Crise* que este número da revista *Investigar em Educação* delimitou. Não obstante, nos anos mais recentes ganhou alguma relevância no campo da educação, seja em virtude de programas e de ações promovidas por atores estatais e não estatais, seja ao sabor de ocorrências tornadas relevantes pela mediatisação da política. Neste cenário, o artigo pode ser lido como um exercício de desmontagem de um discurso com múltiplas origens, mas que, para o que aqui importa, foi acolhido e propulsionado pela autoridade pública no contexto da crise - um discurso que transfere para cada cidadão a responsabilidade de solução da crise do Estado-social e que transforma a educação numa prática incessante de auto-capitalização, para usar os termos de Nikolas Rose. Porém, na medida em que a produção do texto resulta e descreve uma ação "combinada" de crítica – a partir da articulação de práticas de investigação, de pedagogia e performance teatral, e de intervenção social – o artigo pode também ser lido como manifestação de modos de intervenção e de participação social guiados por desideratos de "resistência" à crise.

No artigo de Cecília Bocchio, o foco da reflexão incide nas estratégias que os atores sociais concretos, em contexto de estabelecimento de ensino, encontram para promover e realizar a sua ação educacional em *Tempo de Crise*. A partir de um estudo de caso, num agrupamento de escolas, a autora inventaria e analisa o trabalho de criação, gestão e intervenção de um "Gabinete de Inclusão Cidadã", estrutura destinada a prevenir e dirimir questões disciplinares, ao gerenciamento de mecanismos de apoio aos alunos e à articulação com distintas organizações da comunidade. As políticas de escola articulam-se com as políticas educacionais do Estado (nomeadamente, as expressas na definição do Estatuto do Aluno) mas ganham uma configuração própria, decorrente da adoção pelo agrupamento de escolas de uma lógica de ação para a inclusão que, em boa parte, "subverte" e modifica o sentido disciplinador e de controle político e administrativo das políticas ministeriais. Neste quadro, a figura do diretor de agrupamento assume uma especial complexidade, enquanto instância de articulação e de regulação de demandas múltiplas e contraditórias, entre orientações do Estado e as lógi-

cas endógenas de construção da ação educativa. Em *Tempo de Crise*, em especial, a escola vê-se envolvida no processo de mudança das políticas socioeducativas e dos sentidos da escola pública, orientando-se ora num sentido de instância local de regulação dos efeitos da pobreza junto das crianças e jovens, articulando políticas sociais e educacionais, ora como subdelegação das políticas socioeducativas do ministério. O que esta investigação empírica documenta exemplarmente é a da impossibilidade de se fazer a economia da ação concreta nos contextos de ação educativa na configuração das políticas de resposta à crise.

Atirada para a periferia do sistema, desprovida de meios e recursos e deslegitimada na ação de desconstrução política-mediática de algumas das medidas de política da última década, a educação de adultos constitui-se como o centro da análise do artigo de Maria Custódia Rocha e da Marta Sofia Silva. Utilizando o referencial analítico de Stephen Ball, as autoras procuraram, junto de formandos dos cursos de educação e formação de adultos (EFA), promovidos pelos extintos Centros Novas Oportunidades, identificar os “sentido performativos” e os “sentidos vivenciais” da sua formação. Confrontando-se com a retórica hegemónica sobre a formação como estratégia de confronto com a crise, pelo aumento potencial da “empregabilidade” (retórica essa, aliás, contraditória com a restrição dos dispositivos disponíveis de educação e formação de adultos), as autoras evidenciam como, para além dos sentidos de produtividade, de orientação para o mercado de trabalho e de dependência das aquisições cognitivas e instrumentais dos processos formativos, a educação de adultos põe em ação processos sociais que interferem diretamente nas identidades dos aprendentes e favorecem a construção de sentidos sobre si e sobre os outros, potencialmente transformadores das relações, dos contextos e das estruturas sociais. Assim, paradoxalmente, a educação de adultos pode efetivamente contribuir para combater a crise, mas não pelo lado ilusório da “empregabilidade” que a lógica económica reclama, mas pelo lado de configuração de consciências críticas e de relações potenciadas pelos “sentidos vivenciais”, com o seu poder transformador, ainda que relativo.

Nos *Tempos de Crise*, de que falaram e o que disseram os jornais portugueses sobre educação? O último artigo da secção de artigos selecionados, intitulado *Curriculum em tempos de crise* interroga as produções sobre educação de dois diários nacionais e os propósitos que as guiam, querendo conhecer as prioridades políticas que expressaram e esclarecer se “se fizeram palco da dimensão conflitual” que caracteriza a construção curricular. É, pois, no terreno de problematização sobre a construção social – e política – do currículo que se situa o estudo de Ana Mouraz, Ana Cristina Torres e Carla Nunes. E é nesse contexto que as autoras questionam o papel que os jornais desempenharam na divulgação, na elaboração e na negociação de argumentários sobre educação e currículo, mas igualmente na visibilidade/invisibilidade que deram aos atores que, em diversos contextos de ação,

intervinham na construção do currículo. Da análise realizada pelas autoras a características estruturais e de conteúdo de peças noticiosas publicadas em abril, maio e junho de 2009 e de 2013, sobressai o “reduzido mediatismo das questões curriculares”, apenas quebrado por uma cobertura das propostas governamentais relativas a novas orientações curriculares e de algumas reações de atores educativos, porém com evidente dificuldade em proporcionar um debate aberto, capaz de captar a diversidade de pontos de vista de diferentes atores, sobretudo aqueles que intervêm nas escolas.

Finalmente, na secção “Antologia” trazemos aos leitores as Teses sobre a Educação, Cultura e Juventude constantes das conclusões do 3º Congresso da Oposição Democrática, realizado em Aveiro em 1973. Num período de intensificação repressiva da violência do agónico Estado Novo, provocada pelas múltiplas manifestações de desmoronamento da “ordem” do regime, derrotado nas opiniões públicas nacional e internacional e militarmente vencido pela luta anti-colonial, o Congresso constituiu para muitos dos seus participantes, sem que disso tivessem absoluta consciência, a definição de um programa democrático de governação, que só a Revolução de Abril permitiu exercer. No campo educativo, era já claro que o projeto modernizador da Reforma da Educação, protagonizado por Veiga Simão, não teria condições para ser promovido nos termos estritos do regime onde fora gerado. Não obstante, a democratização da educação aparece nestas teses como um projeto político e educacional que se orienta não apenas (ainda que também) para o acesso à educação das franjas populacionais mais desprovidas do capital cultural legitimado pelo poder social, mas também e sobretudo pela abertura dos valores e dos saberes a uma cultura democrática, porque enraizado no que então ainda não se designava como conhecimento como património comum da humanidade. Nesse sentido, as Teses são a expressão crítica de uma crise tão profunda como a que emergiu a partir de 2008, nos planos económico (a chamada crise do petróleo de 1973 que pôs fim aos 30 gloriosos anos de crescimento económico ininterrupto – ainda que a diacronia em Portugal se tenha regido por outros calendários que o do restante “mundo ocidental”...), político, com a crise da representação (então não democrática) e das instituições. E as Teses são, outrossim, um programa de resposta à crise, configurante de uma outra política educacional. Quanto de promessa ficou então por cumprir e quanto de realizado a democracia portuguesa pôde transportar destas teses, é um balanço que compete ao leitor fazer. Mas fica o testemunho de que também em Educação, a crise pode ser a ocasião da mobilização e da utopia. E das realizações históricas de uma e de outra.

Carta a um jovem investigador em Educação¹

António Nóvoa²

Em Vila Real, no dia 11 de Setembro de 2014

Nunca hesitei tanto na preparação de uma conferência como desta vez. Andei para trás e para a frente. Escrevi e deitei fora. Papéis atrás de papéis. No dia em que perguntei ao meu filho, que anda, também ele, pelas vidas pós-doutoriais, que estava a pensar escrever uma *Carta a um jovem investigador*, recebi a resposta que receava: “Hum! A coisa não vai correr bem...”.

Desisti e comecei a preparar uma intervenção mais normal. Mas a carta não me saía da cabeça, e venceu-me.

Aqui a têm, apesar de o género epistolar pertencer a um tempo que já não é o nosso, “porque uma carta fixa a memória do que se diz. E hoje não se diz nada e apenas se fala, que é coisa de se cumprir e esquecer”³.

Numa carta, o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos connosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário. Esta é “a forma mais concreta de diálogo que não anula inteiramente o monólogo”⁴.

Uma carta permite maiores liberdades do que outros estilos e, por isso, me atrevo a dar-vos oito conselhos, e ainda um nono, porque nele vai tudo o que me inquieta, tudo o que procuro na vida.

Antes de começar, permitam-me que vos recorde o desafio de David Labaree aos jovens investigadores no seu *sermão sobre investigação educacional*: “Errem, sejam preguiçosos e irrelevantes; e pensem no vosso trabalho como um esforço para equilibrar os valores da verdade, da justiça e da beleza”⁵. É este o meu mote.

¹ Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Vila Real, 11 de Setembro de 2014). Dada a natureza do texto, foi mantido o seu formato original.

² Universidade de Lisboa

³ Vergílio Ferreira, *Escrever*, Lisboa, Bertrand Editora, 3.ª edição, 2001, p. 85.

⁴ Vergílio Ferreira, *Carta ao futuro*, Amadora, Livraria Bertrand, 3.ª edição, 1981, p. 9.

⁵ David Labaree, *A Sermon on Educational Research*, International Journal for the Historiography of Education, 2 (1), 2012, p. 74.

1. Conhece-te a ti mesmo

E assim componho o meu primeiro conselho – “Conhece-te a ti mesmo” – que, sem surpresa, vou buscar a Rainer Maria Rilke, na sua primeira carta a um jovem poeta: “Está a olhar para fora de si, e é sobretudo isso que não deve fazer agora. Ninguém o pode aconselhar, ninguém o pode ajudar, ninguém. Há uma única via. Entre dentro de si”⁶.

Deixem-me fazer uma confissão: vim parar às coisas da Educação por acaso. Mas, nesse dia, voltei-me para mim, procurei perguntas e respostas, e aprendi a habitar este lugar. Ouvi as palavras de Ricardo Reis: “Põe quanto és no mínimo que fazes”⁷.

Talvez não seja muito importante o que a vida faz connosco; importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida. E não hesito em dizer-vos que a certeza é a distância mais curta para a ignorância. É preciso ter dúvidas. “Não queiras saber tudo. Deixa um espaço livre para te saberes a ti”⁸.

Cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define e o distingue. E ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-te em partes. Sem viagem não há conhecimento⁹. E sempre que se bifurquem os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido¹⁰. É isso que marcará a tua diferença como investigador. Sem coragem não há conhecimento.

2. Conhece bem as regras da tua ciência, mas não deixes de arriscar e de transgredir

Depois, conhece bem aquilo que fazes, a tua ciência, o teu campo académico, as regras, as metodologias, as normas da *arteciência* da educação. Conhece-as, mas cumpre-as *q.b.*, *quanto baste*. A investigação ou é criação ou não é nada.

⁶ Rainer Maria Rilke, *Cartas a um jovem poeta*, Vila Nova de Famalicão, Edições Quasi, 2008, p. 12 (a carta citada é enviada de Paris, no dia 17 de Fevereiro de 1903).

⁷ Fernando Pessoa, *Odes de Ricardo Reis*, Lisboa, Ática, 1946, p. 148 (o poema está datado de 14-2-1933).

⁸ Vergílio Ferreira, *Escrever*, Lisboa, Bertrand Editora, 3.ª edição, 2001, p. 81.

⁹ Referência a uma passagem da obra de Michel Serres, *Le tiers-instruit*, Paris, Éditions François Bourin, 1991.

¹⁰ Referência ao poema de Robert Frost, *The road not taken*, publicado em 1916.

Também tens de compreender bem o ambiente tóxico que, desgraçadamente, hoje se respira na universidade, com *papers* e mais *papers*, plágios e auto-plágios, artigos repetidos, cortados em fatias (que assim rendem mais), numa corrida com muitos números mas sem sentido.

Não te vou aconselhar a recusares frontalmente este mundo. Não tenho o direito de te empurrar para um suicídio rápido. Mas não faças da tua sobrevivência um suicídio lento, vergado a um trabalho alienado, a um produtivismo académico que está a destruir o melhor da cultura universitária.

Sim, é preciso assumir riscos. Se passarmos a vida a evitá-los, renunciaremos à possibilidade de produzir algo interessante, com significado para nós e para os outros. O que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência.

3. Conhece para além dos limites da tua ciência

E assim chego ao meu terceiro conselho – “Conhece para além dos limites da tua ciência” – que vou buscar a um princípio que Abel Salazar fez seu: “o médico que só sabe de medicina, nem de medicina sabe”. E aqui entra a preguiça – ou melhor, o ócio – de que nos fala David Labaree. E como é difícil cultivar o *otium* nesta universidade do *nec-otium*, do não-ócio, do *nego-otium*.

É preciso ler, ler muito, ler devagar, coisas diversas, coisas inúteis. É preciso pensar, pensar muito, conquistar o tempo de pensar. Se não gostas de ler nem de pensar, podes tornar-te um bom técnico de questionários ou de entrevistas ou de estatísticas ou de outra coisa qualquer, mas não serás um bom investigador.

Nunca te esqueças que inteligência vem de *inter-legere*, da capacidade de interligar. E que complexidade vem de *complexus*, daquilo que é tecido em conjunto¹¹. Uma e outra necessitam de uma base de cultura que não se esgota na “caixa” de uma ciência só. O matemático conhecerá melhor o mundo, e a sua própria disciplina, se souber de filosofia; e o historiador se souber de física; e o economista se souber de filosofia; e educador se souber

¹¹ Segundo Edgar Morin e Jean-Louis Le Moigne, *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan, 1999.

de literatura e... por aí adiante ... num entrelaçar de culturas que é a própria definição de cultura¹².

As ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros. Talvez seja o momento de te lembrar que grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver¹³. Não há nada mais útil do que o conhecimento inútil. É ele que nos prepara para ver e para pensar fora dos quadros rígidos em que tantas vezes nos deixamos prender.

4. Conhece em ligação com os outros

Hoje, mais do que nunca, o trabalho científico necessita de uma dimensão colectiva, colaborativa. Aqui fica o quarto conselho: “Conhece em ligação com os outros. Perde tempo, conversa, partilha cada passo do teu trabalho”.

Como se diz num belo Manifesto sobre a ciência lenta¹⁴:

“Precisamos de tempo para pensar, de tempo para amadurecer. Precisamos até de tempo para nos desentendermos uns com os outros, sobretudo quando se trata de recuperar um diálogo perdido entre as humanidades e as ciências”.

A investigação faz-se com saltos e sobressaltos, mas exige uma continuidade de condições, de infra-estruturas e de grupos. É esse património que nos permite chegar onde nunca chegaríamos sozinhos. Não podemos descansar na luta por políticas científicas que valorizem o conhecimento (todo o conhecimento), que valorizem a ciência (como ciência e como cultura). Não podemos aceitar, como infelizmente está a acontecer no nosso país, que haja interrupções, quebras, que se cortem fios que demoram muito tempo a consertar, a reconstruir, a refazer.

Não há universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma herança. Por isso, é tão importante o trabalho colectivo e a dimensão intergeracional, bem presentes na ideia original de seminário, que junta a ciência e o ensino, a pesquisa e a formação avançada. É na con-

¹² Referência a uma passagem da obra de Michel Serres, *Le tiers-instruct*, Paris, Éditions François Bourin, 1991.

¹³ Referência a uma citação muito conhecida de Louis Pasteur, recolhida num discurso proferido no dia 7 de Dezembro de 1854: “souvenez-vous que dans les champs de l'observation le hasard ne favorise que les esprits préparés”.

¹⁴ The Slow Science Manifesto, lançado em 2010, pode ser consultado na página www.slow-science.org.

versa com os outros, mestres e colegas, que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos.

5. Conhece com a tua escrita, pois é isso que te distingue como investigador

O meu quinto conselho pode parecer-vos excessivo, mas é o que penso depois de muitos anos a orientar teses e grupos de pesquisa: “Conhece com a tua escrita, pois é isso que te distingue como investigador. Se não gostas de escrever, então desiste, dedica-te a outra vida, não foste feito para investigar”.

A escrita académica não é apenas um modo de apresentar dados ou resultados, é sobretudo uma forma de expressão pessoal e até de criação artística. Verdadeiramente, é no momento da escrita que se define o trabalho académico, que cada um encontra a sua própria identidade como investigador.

Não busques a dificuldade inutilmente. Se conseguires usar uma palavra pequena não uses uma grande, se conseguires construir uma frase curta não te deixes tentar por uma longa, se conseguires escrever menos não escrevas mais¹⁵.

Escreve apenas quando de todo não puderdes deixar de fazê-lo. E sempre se pode deixar¹⁶. A escrita ajuda-nos a conhecer os nossos limites. Não há nada pior para um jovem investigador do que a incapacidade para pôr ponto final no seu trabalho, seja por uma atitude excessivamente autocritica, seja pela busca de uma perfeição ilusória, seja pelo receio da exposição pública, seja pela mistura de tudo isto.

O dilema só se resolve no dia em que percebermos que não há texto perfeito, nem definitivo, no dia em que sentirmos, na nossa escrita, que temos alguma coisa de importante e de significativo para partilhar com os outros.

¹⁵ Parágrafo inspirado no texto de George Orwell, *Politics and the English Language*, in *The collected essays, journalism and letters of George Orwell*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, vol. 4 [1945-1950], 1968, p. 139 (obra editada por Sonia Orwell e Ian Angus).

¹⁶ Este apontamento inspira-se no primeiro conselho de Carlos Drummond de Andrade a um jovem: “Só escreva quando de todo não puder deixar de fazê-lo. E sempre se pode deixar” (in *A bolsa & A vida*, Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1962, p. 114).

6. Conhece para além das evidências

Chego finalmente ao sexto conselho, directamente relacionado com o campo da Educação. Diz assim: “Conhece para além das evidências, habita-te a trabalhar numa ciência-do-que-toda-a-gente-sabe e aceita que serás muitas vezes objecto de troça na praça pública”.

Mesmo antigas, as palavras de Daniel Hameline continuam actuais: a educação é a coisa menos conhecida, a que se conhece pior, justamente porque é a coisa mais conhecida, a que se conhece melhor, a coisa que todos conhecem¹⁷.

Como instaurar conhecimento científico numa área tão saturada de ideias e de certezas, quase sempre definitivas? Eis o que me levou a escrever, há quase dez anos, um livro chamado *Evidentemente*. Porquê evidentemente? Porque em educação, tudo o que é evidente mente¹⁸.

O problema não está na diversidade, nem sequer na abundância de opiniões, pois todas são legítimas. O problema está na forma como se misturam e se enleiam como se valessem todas o mesmo. Não valem. Em parte, a má reputação das ciências da educação tem origem nesta confusão, que as desacredita.

Precisamos todos de saber que nada disto é novo. Já no final do século XIX se denunciava esta pseudo-ciência, inútil, bacoca, palavrosa, da qual, dizia-se, “os professores devem fugir”¹⁹. Troçar dos pedagogos era moda naquela época e continua a ser moda nos dias de hoje.

A forma como se construiu o mito do *eduquês*, para melhor o ridicularizar, é, em si mesmo, um exemplo desta confusão. Mas a *doxa* anti-pedagógica rapidamente se transforma em *orto-doxa*, em ortodoxia, como se prova pelas actuais políticas educativas. Afinal não se tratava de salvar a escola, nem as crianças, nem a cultura, nem o conhecimento, mas apenas e tão só de instaurar um novo poder, uma nova ordem ideológica contrária à escola pública, à democratização do ensino e à igualdade de oportunidades.

Um investigador em Educação tem de aprender a conhecer para além das evidências e a encontrar um equilíbrio que lhe permita lidar com a forma depreciativa como tantas vezes se olha para a sua acção.

¹⁷ Daniel Hameline, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986, p. 202.

¹⁸ António Nóvoa, *Evidentemente*, Porto, Edições Asa, 2005.

¹⁹ Ver Daniel Hameline, *L'école, le pédagogue et le professeur*, in Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp. 327-341.

7. Conhece com a responsabilidade da acção

Em 1942, quando recebeu uma carta do então jovem aspirante a poeta Fernando Sabino, Mário de Andrade deu-lhe algumas sugestões e terminou assim: “E não lhe seria possível botar um bocado mais de responsabilidade humana colectiva nas suas obras?”²⁰. Uso as palavras de Mário de Andrade para com elas levantar o meu sétimo conselho: “Conhece com a responsabilidade da acção”.

Ninguém pode ser investigador em Educação fechado numa redoma. Quer queiramos quer não, andamos sempre misturados com as práticas, com as instituições, com as políticas. Mais vale reconhecer esta condição do que ignorá-la.

Tal como Licínio Lima, que sobre isto escreveu páginas de grande lucidez, também não me revejo no tecnicismo, na crença ingénua no poder da educação, da pedagogia ou da didáctica para transformar, desde logo a educação escolar, quanto mais a economia e a sociedade. E daqui decorre, naturalmente, que não acredito que seja possível ou desejável orientar as políticas e as práticas educativas segundo critérios predominantemente científicos²¹.

Mas isso não me condena nem à miopia nem à indiferença. Antes pelo contrário. Mudei de pele muitas vezes na minha vida. Mas, de cada vez, procurei fazê-lo reflectindo sobre o meu lugar e a minha responsabilidade. Em Educação, nunca se é apenas investigador, no sentido mais acanhado do termo.

8. Conhece com os olhos no país

O nosso compromisso é com a Educação, mas é também com o país, sobretudo neste “tempo negro” que estamos a viver. O oitavo conselho é mais um pedido: “Conhece com os olhos no país. Participa na valorização da ciência e da cultura científica, não aceites voltar ao Portugal passado”.

Há um traço histórico que explica, melhor do que qualquer outro, as nossas fragilidades – e esse traço é a desvalorização crónica da ciência. Estranhamente, há um lastro de justificações que, fatalmente, elogiam o génio português, feito de aventura, de inventividade, de “desenrascanço”,

²⁰ A carta é de São Paulo, 10-01-1942, e consta do livro De Mário de Andrade a Fernando Sabino - Cartas a um Jovem Escritor, Rio de Janeiro, Editora Record, 1981, p. 15.

²¹ Licínio Lima, Investigação e investigadores em educação: anotações críticas, Sísifo – Revista de Ciências da Educação, 12, 2010, p. 68.

mas de pouca ou nenhuma apetência pelo estudo, pelo trabalho ou pela ciência. Isso seriam coisas para os povos do Norte e um dia as novidades cá chegariam... pelo paquete ou pelo comboio²².

Não há pior discurso sobre Portugal do que este, porque nos afasta do conhecimento, da cultura e da ciência, porque nos afasta daquilo que constitui a única base para um desenvolvimento que se faz na abertura aos outros, mas não na dependência dos outros.

Uma versão mais sofisticada deste discurso é o novo Deus da excelência, que renuncia à elevação geral da cultura científica para alimentar apenas os “níchos” ditos competitivos e empreendedores. Pobre país, que muda de palavras, mas repete sempre a mesma história.

Por isso, ninguém se pode dizer investigador, sobretudo neste ano de 2014, se não estiver disposto a juntar-se a um combate, que é em defesa da ciência, mas que é sobretudo em defesa do Portugal futuro.

*
* * *

Aqui ficam os meus conselhos, que começaram por ser muitos e acabaram em oito. Os outros foram para o cesto de papéis e certamente, se tivesse tido mais tempo, também alguns destes lá teriam ido parar.

Um dia, hei-de conseguir escrever um texto em branco, mas ainda estou longe de o conseguir...

+ 1. Conhece com liberdade e pela liberdade

Anunciei-vos, de início, que seriam oito mais um. O último é o primeiro, porque, sem ele, nada faz sentido, nada me faz sentido: “Conhece com liberdade e pela liberdade”.

Durante muito tempo, o espaço universitário esteve protegido do exterior, fechado sobre si mesmo. Isso dava-lhe uma certa autonomia face a constrangimentos externos, mas conduzia, muitas vezes, a lógicas corpora-

²² Esta passagem retoma uma passagem muito conhecida de *Os Maias*, de Eça de Queirós: “Aqui importa-se tudo. Leis, ideias, filosofias, teorias, assuntos, estéticas, ciências, estilo, indústrias, modas, maneiras, pilhérias, tudo nos vem em caixotes pelo paquete. A civilização custa-nos caríssimo com os direitos de Alfândega: e é em segunda mão, não foi feita para nós, fica-nos curta nas mangas...” (Porto, Livraria Chardron, 1888, vol. I, p. 146).

tivas, medíocres e autoritárias, e a um insuportável mandarinato universitário.

Hoje, são as influências externas que estão a asfixiar a liberdade, através de lógicas de mercantilização das universidades e de processos empresariais de gestão que multiplicam os dispositivos de controlo e de vigilância da profissão académica. O produtivismo, com todos os seus desdobramentos, está a destruir o espírito crítico, a liberdade de conhecimento e de criação.

Enquanto investigadores temos um dever de desprendimento e de desinteresse, isto é, somos chamados a prender-nos e a interessar-nos por uma causa maior que não cabe nas contas da “universidade empresarial”.

Deixem-me citar, uma vez mais, pela enésima vez, Bernardino Machado: “Uma universidade deve ser escola de tudo, mas sobretudo de liberdade”²³. No princípio e no fim da investigação está sempre a liberdade. É para isso, e por isso, que tens de trabalhar, de pensar e de escrever.

8 + 1 = 9. Noves fora nada.

Talvez tudo isto seja “nada”, talvez todas as cartas sejam inúteis e nenhum dos presentes precisasse de ouvir esta epístola, mas eu é que precisava de a escrever.

Com uma única certeza: a de que não tenho certezas.

Com um único desejo: que, apesar de todos os constrangimentos, sejam capazes de habitar livremente o vosso lugar como investigadores.

Com uma única convicção: que sem conhecimento, sem criação, sem cultura, não há futuro para este país que parece outra vez perdido.

Talvez nenhum dos presentes precisasse de ouvir esta epístola, mas eu é que precisava de a escrever. Agora, está escrita. E acabou de ser lida perante vós.

²³ Bernardino Machado, *Oração de Sapiência* proferida na Universidade de Coimbra, no dia 16 de Outubro de 1904. Sob o título “A universidade e a nação”, o texto faz parte do *Annuario da Universidade de Coimbra, 1904-1905* (Coimbra: Imprensa da Universidade, pp. XXIX-XLVI).

Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas

Xavier Bonal¹

Introducción

Una constante de los discursos públicos cuando se acercan los comicios electorales es la centralidad que adquiere la educación como prioridad de la agenda política. La expresión máxima de esta prioridad llegó a finales de los años noventa, cuando el entonces candidato a primer ministro inglés, Tony Blair, lanzó el eslogan "*Education, education, education*", símbolo del supuesto protagonismo que la educación debía adquirir en su agenda. Desde entonces, este efecto se ha multiplicado entre la clase política, que recuerda la importancia de la inversión educativa en períodos pre-electorales con la misma contundencia con la que desaparece después del discurso y de la estadística del gasto público.

Los beneficios por apostar fuerte por la educación desde un punto de vista discursivo son muchos. La educación, desde la segunda mitad del siglo XX, se ha convertido en la institución que mejor simboliza el paso de una sociedad de estatus adscrito a una sociedad de estatus adquirido, o lo que es lo mismo, la posibilidad de que los individuos accedan a su posición social en base a sus méritos y no por herencia de clase. La educación es también motor de productividad laboral, de innovación y por tanto, de crecimiento económico, y puede constituirse así en la "gran esperanza blanca" de la riqueza y el bienestar nacional. La educación es también fuente de cohesión social y la institución capaz de contener el conflicto social potencial que se deriva de las desigualdades económicas o de las desigualdades raciales en cualquier sociedad (Robertson y Dale, 2002). No es sorprendente, pues, que los discursos políticos pongan énfasis en el progreso educativo como recurso atractivo para la ciudadanía, como pilar fundamental de la agenda de política social y de política económica a largo plazo.

¿Por qué pues, nos podríamos preguntar, la inversión educativa sufre tanto en períodos de crisis económica? ¿Por qué, si los beneficios de invertir en educación son tan evidentes, la educación no logra resistir los recortes que acompañan a los períodos de ajuste? La evidencia nos muestra, efectivamente, que la inversión en educación no es un área de intervención pública protegida, y que en períodos de crisis económica sufre recortes visi-

¹ Xavier Bonal, Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona y Special Professor in Education and International Development, University of Amsterdam

bles y con consecuencias evidentes sobre las condiciones de provisión del servicio (Bonal y Verger, 2013). Sólo hay que recordar el efecto que en los años 80 tuvieron las contenciones de gasto público educativo en los países menos desarrollados, cuando el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional impusieron los Programas de Ajuste Estructural en las agendas de los países pobres (Reimers, 1997, Carnoy, 1995). Varias investigaciones mostraron los efectos devastadores que estos recortes tuvieron sobre indicadores como el abandono educativo prematuro, el absentismo escolar, la falta de profesorado preparado o la calidad de las escuelas. A pesar de esta evidencia, hoy seguimos siendo testigos de la desprotección de la educación en períodos de crisis, no sólo en los países menos desarrollados, sino también en los países más avanzados.

Por un lado, los recortes de gasto público suelen ser decididos desde instancias de decisión gubernamental que "distribuyen" el esfuerzo de contención entre sectores de manera casi equivalente. La contención en el gasto no depende a menudo del Ministro o Consejero de Educación, sino que es impuesta desde los responsables de Economía y de la Hacienda Pública. Por otra parte, hay que tener en cuenta de que más de un 75% del gasto educativo es gasto corriente, lo que convierte el presupuesto educativo en un presupuesto cautivo. La parte más fácilmente "recortable" del gasto son pues las inversiones en equipamientos, en programas o en servicios de apoyo, aspectos del gasto que pueden condicionar altamente una buena o mala calidad de la educación. Finalmente, a pesar de los beneficios asociados al discurso público, los frutos de la inversión educativa no suelen poderse recoger en el corto plazo, por lo que los sacrificios de la contención pública no implican tampoco unos costes evidentes de manera inmediata. Esto diferencia por ejemplo la inversión pública educativa de la inversión en salud, sector más sensible en el corto plazo a sufrir reducciones de las inversiones.

Pero la paradoja que completa este escenario es que, curiosamente, la presión objetiva sobre el gasto educativo es especialmente fuerte en períodos de crisis. En efecto, por un lado, la crisis económica pone en evidencia la obsolescencia de modelos productivos poco competitivos y con poco valor añadido. El cambio de modelo productivo que se asocia a la salida de la crisis pasa entonces por la inversión en educación, en innovación, en conocimiento, en investigación y desarrollo. España es hoy un escenario visible de este discurso: la crisis económica evidencia las carencias estructurales de una economía poco competitiva, poco basada en el conocimiento y en una producción de bienes y servicios que incorporen mucho valor añadido. Pero la crisis presiona también el gasto educativo desde el punto de vista de la demanda, porque las dificultades para acceder al mercado de trabajo y las situaciones de paro de larga duración aumentan la demanda social para invertir en educación. El caso más plausible de esta relación se manifiesta en nuestro país en la demanda creciente que recientemente ha experimentado la formación profesional, hasta el punto de haber convertido la oferta

existente en claramente insuficiente.² En contextos de crisis, pues, es cuando más transparente es el hecho de que la educación es una inversión necesaria pero no suficiente para coger el ascensor social. La ciudadanía reclama así la sempiterna promesa educativa, que no es otra que la de disponer de oportunidades educativas para la movilidad social.

En la contención del gasto educativo, pues, está en juego no sólo debilitar las bases para un crecimiento económico sostenible que a medio y largo plazo permita abandonar la situación de crisis, sino también la legitimidad democrática que resulta de asegurar que los poderes públicos siguen proveyendo igualdad de oportunidades en los momentos más difíciles. Cuando a los recortes además, acompañan decisiones (u omisiones) políticas que pueden poner en cuestión la cohesión social (especialmente precaria en contextos de crisis), la crisis de legitimación se completa. La educación pública, así, se muestra incapaz de cumplir ninguno de los tres mandatos que tiene asignados en las sociedades democráticas avanzadas: ser motor de crecimiento económico, proveer la igualdad de oportunidades y convertirse en la institución que mejor asegura la cohesión social (Dale 1989).

Crisis y desigualdades educativas

Aunque intuitivamente sea sencillo adivinar que los efectos de la crisis y de la reducción del gasto educativo público son negativos, es importante identificar las direcciones y las intensidades de estos efectos desde el punto de vista de la alteración de las condiciones de acceso, de escolarización y sobre los resultados educativos. Este análisis se encuentra con una limitación evidente, como es la del efecto temporal de la crisis sobre la educación. Dicho de otro modo, muchos de los efectos de los recortes presupuestarios no se proyectan sobre las desigualdades de manera inmediata, sino a medio y largo plazo. Los efectos de la crisis de hoy se dejarán sentir a la educación durante años. A aquellos efectos evidentes e inmediatos -como el incremento del coste de las matrículas universitarias- habrá que añadir un conjunto de efectos que pueden proyectarse sobre los resultados educativos (por ejemplo, por la vía de un cambio en las condiciones de educabilidad del alumnado).

Una segunda consideración a tener en cuenta pasa por distinguir los efectos directos e indirectos de la crisis sobre las desigualdades educativas. Por efectos directos consideramos aquellos que resultan de un cambio en las condiciones de oferta o 'consumo' de la educación. Un descenso en las becas y ayudas al estudio, por ejemplo, tiene un efecto directo sobre las condicio-

² Ver http://www.eldiario.es/sociedad/FP-Educacion-Plazas-Madrid_0_183032001.html

nes de escolarización del alumnado socialmente más desfavorecido. Por efectos indirectos, en cambio, debemos considerar las repercusiones educativas no por efecto de las políticas sectoriales, sino como consecuencia de otras medidas o fenómenos externos a la educación (pero que se proyectan sobre las desigualdades educativas). Un incremento de las situaciones de pobreza familiar, por ejemplo, puede actuar sobre las desigualdades en las condiciones de aprendizaje, o puede aumentar el coste de oportunidad de seguir estudiando cuando se tienen más de diecisésis años y la posibilidad de acceder al mercado laboral (escasa posibilidad a día de hoy).

Estas consideraciones nos indican que la realización de una evaluación precisa y completa de los efectos de la crisis sobre las desigualdades educativas es una tarea compleja. En este artículo nos centraremos sólo en identificar brevemente algunos de los ámbitos de la educación en los que la crisis económica, de forma directa o indirecta, se deja notar provocando un aumento de las desigualdades educativas. Los ámbitos revisados no agotan la agenda de estudio, y sirven tanto de evidencias como de hipótesis para describir la tendencia de los efectos.

Mayores desigualdades de acceso a la educación

El acceso a la educación está garantizado por los poderes públicos según el ordenamiento jurídico. Ahora bien, la garantía del acceso no implica necesariamente la igualdad de acceso. En primer lugar, cabe destacar la diferencia en lo que nuestro sistema educativo concibe como educación obligatoria y la educación mínima necesaria para la inclusión social y laboral. Los conocimientos, habilidades y credenciales educativas que aseguran trayectorias laborales y sociales de inclusión social han aumentado sensiblemente. Las exigencias del mercado de trabajo y la misma democratización del acceso a la enseñanza han devaluado credenciales educativas que antes facilitaban el acceso a posiciones laborales en el mercado de trabajo primario. Organismos internacionales como la OCDE incluyen como indicador de inclusión social y laboral del capital humano de un país las titulaciones en educación secundaria postobligatoria, y, por tanto, la escolarización hasta los 18 años de edad (OCDE, 2012). La escolarización obligatoria, pues, se convierte cada vez más una condición necesaria pero no suficiente para garantizar una trayectoria social y laboral de éxito. Son varias las voces que han reclamado incluso un alargamiento de la escolarización obligatoria hasta los 18 años de edad, la cual se correspondería más con el umbral necesario para la inclusión social.

Igualmente, el acceso a la educación es también cada vez más determinante si contemplamos el acceso a la educación infantil, tramo que nues-

tro sistema contempla como no obligatorio y que en España sólo es universal a partir de los 3 años de edad. Más allá de los beneficios sociales innegables desde el punto de vista de la conciliación laboral y familiar o del acceso de las mujeres al mercado de trabajo y la no interrupción de las trayectorias profesionales, la educación infantil se presenta como una base cada vez más sólida de oportunidades educativas con el potencial de neutralizar en las primeras etapas de vida unas diferencias sociales que tienden a reproducirse a lo largo de la vida escolar (González y Jurado, 2006; Esping-Andersen y Bonke, 2011) La creciente investigación sobre los beneficios de esta etapa nos muestran la existencia de beneficios claros en el desarrollo infantil y de efectos positivos en el rendimiento escolar posterior. Cabe pues considerar que el acceso a este nivel es cada vez más un factor determinante de las oportunidades educativas posteriores.

Pues bien, la crisis está afectando -de forma diferente- el acceso a los diferentes niveles de escolaridad. En cuanto a la educación infantil 0-3, en Cataluña nos encontramos por primera vez con mayor oferta de plazas públicas que demanda social del servicio (Bonal y Verger, 2013). Es esta una situación sorprendente, en un país que hasta hace poco contaba con una tasa de escolarización en la educación infantil pública muy baja. El elevado coste privado de este tramo educativo actúa como filtro de acceso y segmenta la demanda de manera radical. Paradójicamente, un servicio que debería favorecer a las clases trabajadoras acaba por beneficiar especialmente a las clases medias y medias-altas. En cuanto a la enseñanza postobligatoria, la crisis parece actuar en dos direcciones opuestas. Por un lado, reduce el abandono educativo prematuro y aumenta por tanto el acceso a estas enseñanzas para que los jóvenes no encuentren alternativa en el mercado de trabajo. Este aumento, sin embargo, choca claramente con las limitaciones que se derivan de la oferta limitada de plazas, y choca también con fronteras derivadas del precio (incrementos en el coste de la matrícula en la Formación Profesional, por ejemplo). En contextos de reducción de las becas públicas, este aumento de precio puede afectar el acceso a los tramos postobligatorios y acentuar las desigualdades de participación en estos niveles. El caso de la universidad, con aumentos muy significativos de las matrículas, es muy evidente, especialmente en los niveles de Máster.

Las desigualdades de acceso se acentúan también por la vía del aumento de la segregación escolar. La crisis acentúa el llamado "efecto huida" de las familias de clase media y produce mayor concentración de población con mayor riesgo educativo en determinadas escuelas. La polarización de las segregación escolar entre sectores de titularidad se acentúa en contexto de crisis, en la medida en que las escuelas probadas concertadas tienen mayores dificultades para aceptar alumnos con dificultades económicas y que los programas de apoyo público para hacerlo posible mecanismos públicos para hacerlo posible desaparecen o se reducen sensiblemente (Bonal y Verger, 2013).

Desigualdades en las condiciones de escolarización

¿Cómo impacta la crisis desde el punto de vista de las desigualdades en las condiciones de escolarización? La respuesta a esta cuestión nos lleva a contemplar tanto los efectos directos como los indirectos. En cuanto a los efectos directos, hay que tener en cuenta el impacto de los recortes en las condiciones de escolarización de las escuelas que frecuentan los alumnos más vulnerables. Pese a intentar paliar el efecto de la contención presupuestaria en estas escuelas, es evidente que el recorte de profesorado, la desaparición de servicios educativos de refuerzo, la reducción o eliminación de programas de apoyo a la calidad de la educación repercuten sobre las condiciones de escolarización del alumnado más desfavorecido. Es evidente que en algunas escuelas las familias cuentan con el poder adquisitivo necesario para compensar la desaparición de la administración pública, mientras que otros dependen mucho más de ella y no pueden contar con sistemas alternativos de financiación.

La misma segregación escolar que ya hemos mencionado se proyecta también en las condiciones de escolarización. La concentración de alumnado en situación de riesgo social y educativo hace desaparecer el llamado "efecto compañero" (*peer effect*) y dificulta las condiciones de aprendizaje del alumnado socialmente desfavorecido y le distancia del alumnado más acomodado. La falta de inversión educativa a la vez impide el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje más personalizadas y la posibilidad de compensar las deficiencias de conocimientos y habilidades. A esto podemos añadir la desigual probabilidad de acceder a sistemas de educación informal o no formal, cada vez más decisivos en la formación y el desarrollo individuales y cada vez más desiguales en cuanto a su acceso.

En cuanto a los efectos indirectos, hay que contemplar especialmente los cambios en las condiciones de educabilidad del alumnado socialmente más desfavorecido. El incremento de la pobreza infantil significa un mayor número de niños para los que empeoran sus condiciones de educabilidad. Estas condiciones pueden empeorar debido por ejemplo a factores materiales que afectan a su bienestar (casos detectados de desnutrición infantil, por ejemplo), pero también por razones psicológicas, como consecuencia de situaciones de estrés familiar provocado por la situación laboral de los padres, de situaciones de violencia familiar, de falta de afectividad o de ausencia de normativa. La falta de condiciones adecuadas para el aprendizaje afecta inevitablemente la experiencia escolar, las posibles frustraciones asociadas al fracaso escolar y a las trayectorias educativas futuras (Bonal *et al.*, 2010).

Desigualdades en los resultados

Y evidentemente, los cambios identificados se proyectan también en un incremento de las diferencias en los resultados educativos. Estas diferencias se proyectan en todos los niveles educativos, pero se hacen especialmente patentes en la enseñanza postobligatoria. Las dificultades que se derivan de no poder contar con una beca, de escolarizarse en escuelas con diferentes expectativas y posibilidades de formación o de tener condiciones de educabilidad diferentes se proyectan inevitablemente sobre los resultados educativos. Este es sin duda el terreno que necesita más tiempo para valorar correctamente la proyección de los efectos de la crisis y la contención presupuestaria. Con todo, hay que tener en cuenta algunos indicadores como el creciente número de jóvenes que no estudian ni trabajan (los llamados "ni-ni"), integrado especialmente por jóvenes con elevado riesgo de exclusión social, o los primeros indicios que parecen existir respecto a la polarización del rendimiento educativo en función del origen social (Bonal *et al.* 2015).

Evidentemente, otro terreno donde se proyectan claramente las desigualdades sociales es en el del acceso al mercado de trabajo (o la probabilidad de paro) en función del origen social. En contextos de crisis y falta de oportunidades, se acentúa el acceso basado en formas de capital que se añaden al capital cultural. Especialmente importante resulta el capital social de los individuos -así como el capital económico-, el cual reduce la meritocracia en el acceso a las posiciones y acentúa componentes de arbitrariedad.

El derecho a la educación ampliado como reivindicación política

¿Cómo se puede, pues, colectivamente, resistir estas dinámicas? ¿Cómo se puede proteger la inversión educativa en contextos de crisis económica? La dificultad de disponer de una respuesta única y objetiva a estas cuestiones es evidente. Pero considero que el camino a seguir pasa fundamentalmente por invocar el derecho a la educación. La educación es un derecho reconocido en la Constitución Española, en la legislación educativa específica estatal y regional, en la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas y tantos otros tratados internacionales. Ha sido la reivindicación histórica y el ejercicio de este derecho por parte de diferentes fuerzas sociales lo que ha permitido traducirlo en numerosos avances de provisión, de regulación, de financiación, de calidad. Sólo hay que recordar, por ejemplo, el caso de Cataluña, donde el papel jugado por la sociedad civil para reivindicar una educación pública de calidad, históricamente negada

bajo el franquismo, evidencia hasta qué punto la presión de diferentes sectores de la ciudadanía estuvo siempre detrás de las transformaciones del sistema educativo (Bonal, 2000).

Las conquistas sociales alcanzadas en el ámbito educativo han conducido a la universalización del servicio, a las condiciones de gratuidad (aunque formal y discutible en diversas instituciones), a las garantías de calidad reguladas en la provisión del servicio, y a ganancias notables en terrenos que van mucho más allá de la escuela obligatoria. Con todo, nos equivocaríamos si considerásemos que el derecho a la educación es hoy un derecho garantizado para todos. Del mismo modo que la educación ha ganado un protagonismo creciente como institución fundamental para la vida económica, social y cultural de las sociedades avanzadas, hoy el derecho a la educación exige una relectura que sea consonante con esta evolución (McCowan, 2013). Así, garantizar el derecho a una educación de calidad sobrepasa largamente el hecho de que los poderes públicos garanticen la educación obligatoria. En efecto, el derecho a la educación en igualdad de oportunidades se extiende hoy tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Conocemos también que la educación de los individuos se adquiere también, cada vez más, en espacios diferentes en la escuela. La numerosa oferta formativa en el ámbito de la educación no formal, y la respuesta contundente de la demanda, nos demuestran la insuficiencia de las credenciales educativas para optar a las habilidades y actitudes que demanda el mercado de trabajo. Las competencias profesionales valoradas por el mercado van bastante más allá de la experiencia escolar, y son un factor determinante en el acceso a las posiciones laborales y el estatus social.

Estos son aspectos que obligan a repensar hoy el significado del derecho a una educación de calidad en condiciones de igualdad de oportunidades. Reivindicar el derecho a la educación es también defender el acceso a la provisión educativa no obligatoria y el acceso a una formación integral del individuo. En la medida en que estos son espacios cada vez más alejados del control de los poderes públicos, y con mayor presencia del mercado, crece la potencial desigualdad de oportunidades educativas y se reducen las opciones de los grupos sociales más desfavorecidos y con menos posibilidades de acceder a lo que puede encontrarse en el mercado.

Hay pues argumentos sólidos y suficientes para proteger el derecho a la educación del contexto de crisis. La paradoja, sin embargo, es que mientras el derecho a la educación se extiende más allá de la escuela obligatoria, los recortes en el gasto público educativo dificultan incluso mantener derechos tan fundamentales como la accesibilidad a la educación en condiciones de igualdad. En muchos países, y especialmente en el Sur de Europa, hoy se producen vulneraciones del derecho a la educación en la accesibilidad económica y geográfica de la escuela obligatoria, en la falta (o el recorte) de servicios educativos dirigidos a población con necesidades educativas específicas, en la ausencia de mecanismos que cubran el coste de oportunidad

de acceder a la educación postobligatoria para las familias en situación de pobreza, en la paralización de las necesarias obras de mejora de los equipamientos escolares. Reducir la garantía del derecho a la educación a lo formalmente establecido en las leyes y las normas educativas es un grave error. Un error que hoy se paga caro, pero que tiene mayores costes el día de mañana.

Bibliografía

BONAL, X. (dir), CASTEJÓN, A., ZANCAJO, A. & CASTEL, J.L. (2015). *Equitat i Resultats Educatius a Catalunya: Una mirada a partir de PISA 2012*. Informes Breus núm. 60. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X. & VERGER, A. (2013). *L'Agenda de la Política Educativa a Catalunya: Una anàlisi de les options de govern (2011-2013)*. Informes Breus núm. 45. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X., TARABINI, A., CONSTANS, M., KLICZKOWSKI, F. & VALIENTE, O. (2010). *Ser Pobre en la Escuela: Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BONAL, X. (2000). Interest groups and the state in contemporary Spanish education policy, *Journal of Education Policy*, 15 (2), 201-216.

CARNOY, M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education, *International Labour Review*, 134, 653-673.

DALE, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.

ESPING ANDERSEN, G. & BONKE, J. (2011). Family investments in children: the role of productivities and preferences, *European Sociological Review*, 25, 1-14.

GONZÁLEZ, M.J. & JURADO, T. (2006). Remaining childless in affluent economies: a comparison of France, West Germany, Italy and Spain, *European Journal of Population*, 22, 317-352.

MCCOWAN, T. (2013). *Education as a Human Right. Principles for a universal entitlement to learning*. London: Bloomsbury.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.

REIMERS, F. (1997). Education and structural adjustment: unmet needs and missed opportunities. In James Lynch et al. (ed.) *Education, Development, Tradition and Innovation*. London: Cassell.

ROBERTSON, S. & DALE, R. (2002). Local states of emergency: the contradictions of neo-liberal governance in education in New Zealand, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (3), 463-482.

A Crise da Educação como Bem Social – a propósito do caso português

Margarida Chagas Lopes¹

Resumo: Perante o reforço da globalização económica e financeira e o alastrar do pensamento e políticas neoclássicos, o Estado Social vem soçobrando nas democracias ocidentais. Como bem social, a educação – cujos princípios orientadores se encontram, em geral, constitucionalmente consagrados - atravessa também uma profunda crise, com retrocesso em muitos domínios fundamentais.

O caso português é ilustrativo deste retrocesso. Se é certo que a ausência de uma estratégia global de educação e de desenvolvimento do conhecimento já se fazia sentir antes do impacto da crise económica e social, sucede também que as medidas de austeridade que a acompanharam contribuíram para um profundo agravamento da situação. Assistimos, assim, a uma significativa demissão do Estado como regulador do sistema educativo e à inconsistência crescente das políticas educativas, ao sabor da recuperação das perspetivas economicistas caras ao neoliberalismo.

Palavras-chave: educação e bens públicos; educação, desigualdade e desenvolvimento sustentável; Portugal

Neste artigo propomo-nos refletir sobre a crise que atravessa a educação nas sociedades democráticas. Começamos por uma análise breve da evolução do conceito de educação que nos conduz até à educação como bem social e ao papel que o Estado deve exercer como regulador dos sistemas educativos. Partindo deste enquadramento, identificamos seguidamente os desvios a que vamos assistindo entre as políticas educativas e os pressupostos da educação democrática, legalmente consagrados. Para ilustrar esta deriva, que a crise económica tem contribuído para reforçar, tomamos como referência a evolução recente da educação em Portugal.

¹ SOCIUS (Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações – Universidade de Lisboa)

A educação: de bem público a bem social

A evolução conceptual da educação, bem como das medidas de política que visam promovê-la, tem conhecido importantes fases críticas, com processos evidentes de avanço e recuo. A compreensão das principais razões que têm determinado esta evolução atribulada requer que se passe em revisa a natureza da educação, bem como a dinâmica da sua evolução a par da dos contextos sociais, o que faremos seguidamente de forma sintética.

Um dos prismas à luz dos quais é interessante abordar o papel do Estado e das políticas públicas em educação é o da economia pública, pela evolução conceptual que nesta disciplina se tem processado ao longo dos últimos dois séculos. Paul Samuelson terá constituído um dos “pais fundadores” neste domínio, ao estabelecer que para que se pudesse classificar um bem (ou serviço) como público, se deveria exigir a verificação simultânea dos princípios da não exclusão e da não rivalidade: não só nenhum indivíduo poderia ser excluído do acesso e fruição de um tal bem, como igualmente o acesso por parte de alguém não poderia impedir ou limitar a sua utilização por parte de outros (Samuelson 1954).

As sociedades democráticas têm vindo a traduzir aqueles dois pré-requisitos nos pressupostos da universalidade de acesso e de igualdade de oportunidades no acesso, progressão e resultados relativamente aos serviços promovidos ou regulados pelo Estado Social, de entre os quais a educação. O mais frequente nestas sociedades é que aqueles princípios venham expressos na lei fundamental e assim sucede em Portugal, onde a Constituição da República Portuguesa (CRP) os consagra, entre outros, nos Artigos 73º a 76º do Título III (AR 2005).

No entanto, não se esgotam naqueles dois princípios e inerentes pressupostos os atributos com que a economia caracteriza os bens e serviços públicos: a estes associa também efeitos multiplicadores, ou *externalidades*, das quais a mais importante relativamente à educação é o seu impacto no desenvolvimento económico e social. Contributo de referência nas análises dos chamados economistas do crescimento, como Paul Romer (1986), a educação passou a constituir eixo fundamental nos programas das Nações Unidas para o desenvolvimento, justificando a inevitabilidade de responsabilização do Estado pelos processos educativos. Com efeito, a intervenção pública via-se agora mais do que legitimada face à incapacidade de visão de conjunto e de mobilização coletiva da escola e dos indivíduos aprendentes. Também os valores e princípios democráticos vieram a atribuir ao Estado um papel central na promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso e de inclusão, por parte de uma escola cada vez mais multicultural e diversificada, bem como na promoção dos direitos humanos de máxima valorização do potencial e de bem-estar dos indivíduos.

Os bens públicos podem igualmente acarretar efeitos negativos: no caso da educação, o efeito de *congestionamento* desde cedo veio a ser indicado como um dos mais significativos, sobretudo por parte das elites que se opunham ao livre acesso e à democratização da educação. Aquele efeito, mais tarde confundido - pejorativamente - com massificação do ensino, veio a dar origem à imposição de efetivas restrições de acesso, as mais evidentes das quais se traduzem na imposição de um mecanismo de preços (v.g. propinas) e de limites quantitativos, como os *numeri clausi*. Com o objetivo afirmado de regular o acesso, vieram a impor-se, na prática, verdadeiros mecanismos de exclusão.

Assim, mesmo quando promovida por instituições do Estado, raramente a educação reúne as características de bem público, já que nem a escola pública consegue garantir a inclusão. Basta pensar que o pagamento de propinas exclui imediatamente quem não as pode pagar, situação que muito se agrava com a crise económica: é do conhecimento da opinião pública, mas também o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas vem referindo a significativa procura de universidades estrangeiras por parte de alunos portugueses que a tal têm acesso e que assim visam enfrentar propinas proporcionalmente mais baixas e, eventualmente, beneficiar de outros apoios sociais (CRUP, <http://wwwcrup.pt>). As formas indiretas de exclusão – incapacidade de fazer face ao custo com livros, transportes, vestuário adequado, refeições condignas... – não são menos gravosas. E até alguns modelos de organização escolar impedem, muitas vezes, a verificação da não-rivalidade: é exemplo disso a organização, mesmo que transitatoriamente, das turmas com base na situação de retenção.

Por esta razão a economia pública define geralmente a educação como *bem misto* ou *bem de clube*. O que significa que os bens/serviços educativos são oferecidos efetivamente como se de bens privados se tratasse, mesmo quando providos pelo Estado. Por outro lado, a adoção do preço como regulador tem vindo a proporcionar oportunidades cada vez maiores aos chamados mercados educativos (Nunes 2009). Ao mesmo tempo, assiste-se a uma concorrência acentuada, mesmo entre escolas públicas, pela captação de alunos e a uma permeabilidade crescente aos desígnios da eficiência e performatividade, acompanhando a desvirtuação do conceito de educação pública.

De âmbito muito mais amplo e com maior potencial crítico do que a economia pública é a abordagem do cientista social, ao mesmo tempo cidadão crítico e agente de intervenção. A consideração desta escola de abordagem é fundamental face aos desafios que se colocam cada vez mais à educação democrática. Tomando como eixo de referência o desenvolvimento máximo das capacidades individuais e a formação de cidadãos conscientes e participativos, esta conceção mais ampla tem proporcionado um debate cientificamente fundamentado entre diferentes perspetivas de

enquadramento do papel social da educação. De entre as suas principais intervenções críticas destaca-se a desconstrução das conceções ditas instrumentais, ou funcionalistas, da educação, pela quase exclusividade que estas atribuem ao objetivo da formação para a empregabilidade (Ambrósio 2001; Stoer *et al* 2001). Conceções das quais decorre uma redução do papel do Estado ao de mero regulador – quase sempre ineficaz – das condições de oferta de educação e de procura de diplomados pela economia.

As abordagens críticas do funcionalismo educativo comprometem, pelo contrário, o Estado com a prossecução efetiva dos objetivos da educação inclusiva, da equidade e igualdade de oportunidades, do desenvolvimento integral da cidadania, em suma, da “democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país.” (Artigo 76º CRP).

Numa perspetiva crítica ainda mais exigente, na esteira do contributo gramsciano, a educação pública deveria caracterizar-se mesmo por ser contra-hegemónica, desconstruindo o pensamento dominante e colocando-o ao serviço das necessidades sociais mais amplas e progressistas (Apple, Au & Gandin 2009). A determinante ideológica do papel do Estado e das políticas públicas na educação é, pois, inegável.

Estado e regulação dos processos educativos

As perspetivas de abordagem como a que acabamos de descrever, permitindo situar a educação como um bem social, atribuem ao Estado um papel muito mais exigente do que o previsto pela economia pública. Esta exigência mostra-se especialmente evidente na regulação do sistema de educação.

Nas sociedades democráticas é decisivo que a condução dos processos de desenvolvimento económico e social tenha por base uma estratégia socialmente consensualizada, ou no mínimo negociada, entre os vários tipos de agentes intervenientes. Só um processo dialético de diálogo e participação social, informado e consistente, permitirá que se salvaguardem os pressupostos da igualdade de oportunidades, de promoção da inclusão, a correção das desigualdades sociais e económicas. Mas esse processo exige que se detenha uma visão global das necessidades, recursos e objetivos da sociedade que permita dar coesão e sustentabilidade às políticas sociais e de desenvolvimento. Na ausência de uma tal visão global, as políticas públicas surgirão avulsas, descontinuadas, frequentemente mal fundamentadas e impostas ao arrepio das necessidades e opiniões expressas pela população e pelos agentes que terão de as implementar.

Ora, num processo de regulação económica e social que se veja legitimado e robustecido pelo exercício regular do diálogo social, o equilíbrio entre os interesses privados na educação e a promoção da escola pública deverá constituir um dos principais eixos orientadores. Aceite, e até valorizada, a complementaridade entre subsistemas públicos e privados de educação, o certo é que não deverá o Estado delegar em terceiros - designadamente, nos mercados - a regulação global dos processos educativos. Assim o exigem os desígnios da inclusão no sistema de ensino dos alunos com mais dificuldades, do combate ao abandono e desistência, do controlo de qualidade de processos como os de formação de professores, de conceção, consensualização e adoção de uma tão necessária política de recursos humanos em educação, de promoção de articulações consistentes entre as práticas educativas locais e – existindo ... - o modelo de educação de suporte ao desenvolvimento económico e social, entre outros.

Também o desenvolvimento sustentado de competências e a sua endogeneização pelo tecido económico e social exigem que as políticas públicas se inscrevam num quadro global e consistente de regulação que só ao Estado pode cometer. Um tal enquadramento tem de convocar necessariamente as políticas educativas mas também as políticas de inovação e de ciência e tecnologia e, muito especialmente, uma adequada articulação entre as mesmas, servida por um estudo prospetivo rigoroso da evolução das necessidades em competências.

Constituindo o conhecimento o principal fator de produção dos nossos dias, a sua apropriação privada e protegida constitui prática recorrente, contrariando os amplos interesses do desenvolvimento económico e social. Ora, se é um facto que ao Estado competem, por regra, os encargos com o desenvolvimento das infraestruturas do conhecimento – parques escolares e tecnológicos, laboratórios de investigação, por exemplo – em que a iniciativa privada não tem grande interesse em intervir, deverá competir também ao Estado a regulação da acessibilidade ao conhecimento em termos que garantam a igualdade de oportunidades e o contributo para o bem-estar social (Chagas Lopes 2014). Mais do que isso, o Estado deve assumir, em diálogo estruturado com os diversos *stakeholders*, um papel de referência na co-concepção, implementação e regulação de uma estratégia de desenvolvimento do conhecimento.

O financiamento do sistema educativo constitui, por sua vez, um instrumento fundamental dos processos de provisão e regulação da educação. Facilmente se percebe como o financiamento público da educação é condição necessária – embora não suficiente - não só para a garantia da igualdade de oportunidades de acesso e resultados e para a promoção da inclusão, como também para a disponibilização efetiva, a toda a sociedade, das externalidades positivas da educação. Com efeito, muitos dos resultados positivos da educação extravasam os seus domínios e repercutem-se em outras áreas fundamentais da vida e bem-estar sociais, como a saúde, a cultura,

a participação cívica. Ora, esta rede de efeitos multiplicadores só pode ser gerida com referência a uma visão global que mapeie as necessidades e objetivos sociais mais amplos e que sirva de base à afetação e gestão dos recursos indispensáveis à revelação daquelas potencialidades cruzadas. Também esta função só ao Estado pode cometer.

Assim, não se negando a possibilidade de iniciativa privada em educação, sublinha-se ser fundamental que ao Estado, e não aos mercados, compita a regulação global do sistema educativo, sob pena de total fracasso da escola democrática.

E em Portugal? Do enquadramento legal às políticas educativas

Tal como em outras sociedades democráticas, as disposições legais que enquadraram o sistema e processos educativos, bem como o papel que o Estado deve assumir relativamente aos mesmos, encontram-se expressos na Constituição da República Portuguesa (CRP). É natural que assim suceda, já que a CRP constitui o fiel “dos direitos, liberdades e garantias” da sociedade portuguesa nos diversos domínios em que esta se estrutura e, portanto, também em educação.

Relembremos algumas das disposições fundamentais da Constituição relativamente a este sector (AR 2005, *op. cit.*). O Título III – Direitos e Deveres Económicos, Sociais e Culturais, ponto 1. do Artigo 73º, estabelece que “Todos têm direito à educação e à cultura”. Por sua vez, no ponto 1. do Artigo 74º lê-se que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” E, no ponto 2. do mesmo artigo está escrito que

“Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

- a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
- (...)
- d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
- e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;
- (...)”.

No que diz respeito ao subsistema de educação pública, a CRP expressa no ponto 1. do Artigo 75º que “O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.” E, relativamente ao ensino superior, estabelece o ponto 1. do Artigo 76º:

“O regime de acesso à Universidade e às demais instituições do Ensino Superior garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país.”

Os excertos que acabamos de transcrever são suficientes para que nos capacitemos dos seguintes factos: no Portugal democrático, a educação constitui um bem social, relativamente a cuja regulação o Estado deve desempenhar um papel fundamental. Constitucionalmente, compete ao Estado garantir o direito generalizado do acesso à educação e à investigação, independentemente do nível de rendimento individual, do mesmo modo que lhe cabe o papel de provedor de um sistema inclusivo de educação pública, relativamente ao qual se estabelece a sua transitoriedade para um sistema gratuito.

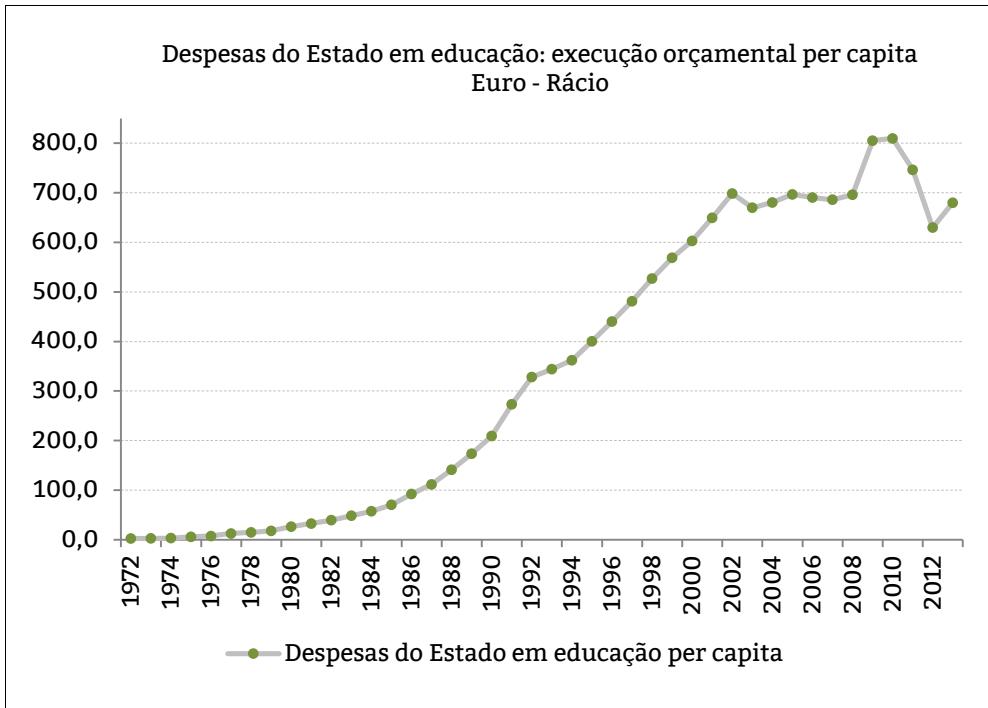
Ora, aquilo a que se tem vindo a assistir nos anos mais recentes é a um desvio acentuado das políticas educativas face àquele enquadramento legal, ao mesmo tempo que o Estado se vem cada vez mais desresponsabilizando da regulação democrática do sistema educativo.

Pode dizer-se que esta desresponsabilização acompanha a evolução internacional, especialmente marcada no ensino superior desde a assinatura da Carta de Bolonha. Com o encurtamento dos primeiros ciclos universitários, num contexto de grande desvalorização das licenciaturas pelos mercados de trabalho, as famílias e os estudantes obrigam-se a financiar – a preços por vezes exorbitantes – os 2ºs e 3ºs ciclos e outras formações complementares. E, assim, a componente privada do financiamento da educação tem aumentado muito significativamente relativamente à pública.

Nestes últimos anos de crise económica e social, as políticas públicas de educação têm vindo a revelar-se particularmente desajustadas em Portugal. Ao intervir pro-ciclicamente em domínios como o do financiamento do ensino superior, da ação social escolar, da política científica..., o Estado não só inviabiliza os objetivos centrais da educação democrática, como desperdiça anos de recuperação significativa em domínios onde o caminho a percorrer é ainda muito longo. Como bem sabemos, o desígnio da contenção do défice do sector público tem sido servido por medidas de austeridade que levaram ao enorme empobrecimento das famílias e ao reforço da desigual-

dade social. A par da diminuição acentuada dos gastos públicos com educação, que em 2012 retrocediam já para valores idênticos aos de 2001, as famílias dispõem cada vez menos dos recursos indispensáveis para compensar aquela retirada progressiva do Estado.

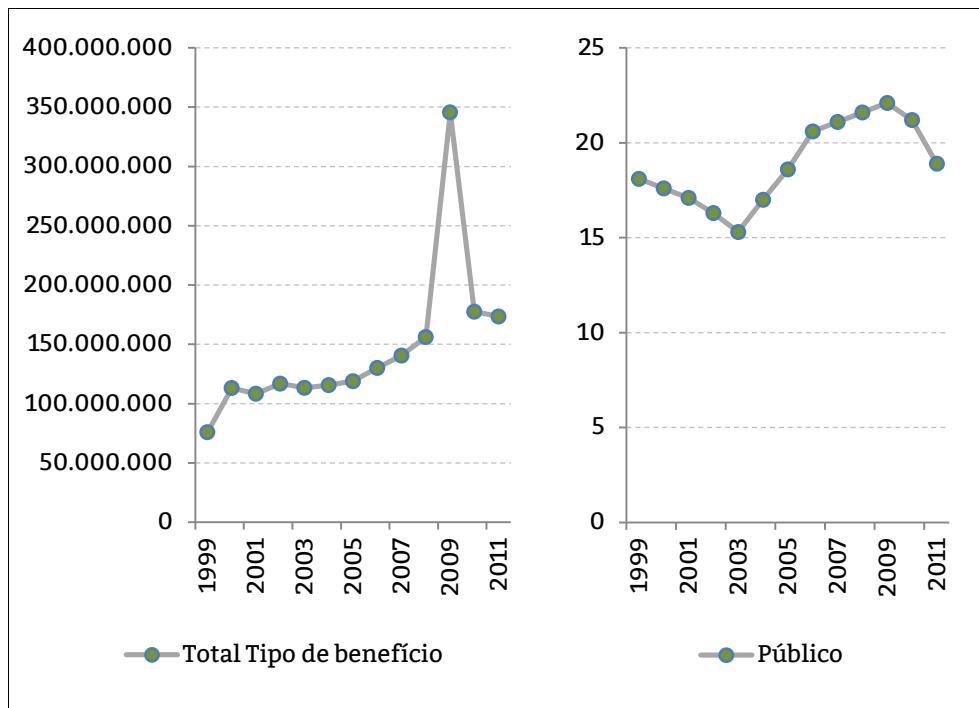
Figura 1: Execução orçamental *per capita*



Fonte: PORDATA (www.pordata.pt)

Tanto mais que aos cortes crescentes no financiamento público das instituições de ensino se tem vindo a associar uma redução drástica nas políticas de ação social escolar, como sucede com a atribuição de bolsas de estudo e outros meios de apoio aos estudantes e famílias.

Figura 2: Tendência evolutiva da ação social escolar em Portugal



Fonte: PORDATA (www.pordata.pt)

Esta política de retração tem vindo a implicar, entre outros aspetos, o já referido abandono crescente do ensino superior português, ocorrendo cada vez mais as desistências nos primeiros anos dos programas curriculares (Fernandes & Chagas Lopes 2014). A OCDE discute esta questão, chamarão a atenção para o facto de os maiores cortes no financiamento público da educação estarem a ter lugar em países como Portugal ou a Grécia, precisamente aqueles que se têm visto a braços com maiores dificuldades na contenção dos défices públicos (OCDE 2013).

Ainda em Portugal: reflexão sobre a evolução recente

A ineficácia social das políticas educativas portuguesas inscreve-se num quadro mais vasto de indefinição, ausência de estratégia e compromisso com interesses não representativos da população em geral. Estas caracte-

rísticas têm vindo a marcar sob diversas formas a intervenção recente do Estado no sistema educativo, merecendo por isso a nossa atenção.

Por muito que se investigue, dificilmente se consegue descortinar a existência de uma estratégia nacional para o conhecimento, traduzível em políticas consistentes e articuladas de educação e formação e de desenvolvimento de competências. Grande parte dos objetivos que se enunciam nestes domínios resulta da assunção de resoluções transnacionais, como por exemplo o Horizonte 2020, que o país se tem apressado a subescrever. Ora, se é certo que a adoção destes referenciais decorre dos compromissos assumidos internacionalmente pelo Estado, sobretudo no âmbito da União Europeia, não é menos verdade que tal deveria implicar, então, um procedimento consistente em matéria de políticas públicas. Basta pensar-se no financiamento contra cíclico do Estado à educação para se concluir que não é isso que vem sucedendo.

Da descontinuidade e ausência de articulação entre as políticas de qualificação e de inovação e conhecimento, só poderiam resultar dois tipos de efeitos (Kovács & Chagas Lopes 2010):

- *o desemprego e a emigração dos mais qualificados, seguida agora pela promoção inopinada e sem base de sustentação visível do incentivo ao retorno;*
- *o bloqueio ao desenvolvimento de competências e à inovação – tecnológica, mas também organizacional e social – de grande parte das empresas nacionais, com persistência do emprego desqualificado e de baixa produtividade.*

Sintomática daquela mesma ausência de visão global é a separação da perspectiva relativamente às necessidades de qualificação de dupla certificação, onde tem sido feito trabalho significativo, da previsão correspondente no domínio da educação formal, ou escolar, onde há praticamente tudo por fazer. Seria, por exemplo, muito importante ter acesso aos estudos e análises, certamente fundamentadas, de que o Governo disporá, e onde deverá basear a implementação das medidas de administração quantitativa visando promover a mobilidade dos estudantes entre universidades “do litoral” e “do interior”, como já foi anunciado.

No que tem a ver com a indefinição global e com a falta de uma visão integrada que contribua para o desenvolvimento sustentável dos processos educativos, outros aspectos suscitam ainda a nossa reflexão.

Um deles remete para as inconsistências de natureza conceptual e política da regulação administrativa do sistema de ensino. Partindo de uma matriz de há muito criticada pelo excesso de centralização e concentração,

pretende agora enveredar-se por uma delegação local de competências tão abrangente, e em domínios que ainda não ganharam suficiente consistência a nível central – como os da conceção e revisão curricular ou da política de recursos humanos, entre outros – que o poder local acabará, decerto, por se mostrar incapaz de a levar a cabo. Ou então, corre-se o risco de, em muitos casos, se desatender à coerência entre o local e o nacional, por ausência da estratégia global de educação e formação que ajude a conciliar as decisões dos municípios e regiões com o projeto educativo global; ou assistir-se mesmo ao conflito aberto entre os interesses de grupos locais e os objetivos da sociedade em matéria de educação e formação.

Ainda em termos organizacionais e de gestão, há que referir a questão dos agrupamentos e, especialmente, dos mega agrupamentos, que a nenhum dos grupos de interessados parece agradar. Invocando objetivos meritórios como o da maior possibilidade de entreajuda e diálogo entre professores confrontados com realidades complexas, os mega agrupamentos estão a caminhar para situações ingeríveis pela sua excessiva dimensão, extrema heterogeneidade das populações estudantis e diversidade inconciliável das culturas das escolas integradas. Disto mesmo têm vindo a dar conta alguns presidentes de agrupamentos e representantes de órgãos de consulta associados ao processo. Perante tal conjunto de opiniões, acreditamos que o contexto adequado para debater esta questão é, uma vez mais, o da crítica ao funcionalismo educativo: a contenção de custos e a “racionalização” organizacional parecem constituir o verdadeiro, senão único, objetivo de muitos dos agrupamentos, conduzindo a uma inversão total das prioridades educativas.

A descontinuação frequente das políticas educativas portuguesas e, portanto, a sua falta de sustentabilidade, quase sempre ao sabor das mudanças de Governo, constitui outro traço característico da educação em Portugal. Assim sucedeu, por exemplo, com a quase destruição dos adquiridos na área da educação permanente, especialmente na educação da população adulta, ao longo dos últimos três a quatro anos. O que é tanto mais grave quanto aquele é um domínio em que o Estado se deveria sentir especialmente chamado a intervir: os défices de escolarização da população adulta portuguesa são ainda muito elevados em comparação com a grande maioria dos outros países da União Europeia (OECD 2014) e, por conseguinte, o caminho a percorrer - também para que se cumpram as metas do Horizonte 2020 - é por isso longo e difícil. Mau grado as críticas conhecidas ao dispositivo pré-existente e, em particular, ao Programa Novas Oportunidades, o certo é que os especialistas não deixam de lhe atribuir alguns contributos positivos (Salgado, coord. 2011). Ao descontinuar-se aquela política educativa sem que uma avaliação completa permitisse preservar o que – muito ou pouco – de positivo ela encerrava, o Estado demitiu-se de promover, por um largo período de tempo, este instrumento fundamental de inclusão social. E como em educação os processos são cumulativos, também os efeitos negativos da

sua interrupção crescem exponencialmente no tempo, com as consequências inevitáveis de retrocesso do desenvolvimento social e económico.

Um outro domínio em que a indefinição da intervenção pública e, até, a insensibilidade social das políticas educativas, se mostra mais gritante é o que respeita às crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais. Carecendo de atenção particular, a ser suportada por uma política de qualidade consistente, atempada, interdisciplinar, apta a dinamizar a conciliação de forças, saberes e empenhamento de diversos tipos de intervenientes sociais – porque muito complexa e de impactos bem diversificados é, em si, a própria natureza do problema – a educação para este tipo de públicos tem vindo a deparar-se precisamente com o contrário: atrasos consideráveis nos concursos e colocação de professores, cortes e atrasos no financiamento público, dispensa de técnicos especializados, entre outros problemas.

A inexistência de uma verdadeira política de recursos humanos em educação constituirá o principal reflexo daquela ausência de conceção estratégica. Política que deveria ser concebida e implementada através de um processo informado e transparente de diálogo social envolvendo professores, funcionários, alunos, famílias, representantes sociais. E que enquadraria a articulação coerente entre conteúdos, pedagogias e qualidade da formação dos professores, processos de recrutamento e admissão, critérios de valorização e qualificação das condições de exercício, da avaliação regular, da progressão. Pelo contrário, a formação de professores conhece lacunas que têm sido de há muito devidamente identificadas (Estrela, Esteves & Rodrigues, Â. (2002); os critérios de admissão e recrutamento são altamente burocratizados e muitas vezes deficientemente organizados, as condições de exercício frequentemente muito penosas, o enquadramento gestionário oscilante entre a ausência de referências e a imposição absurda de cargas insuportáveis psicológica e fisicamente.

Um outro conjunto de aspetos em que o sistema educativo português se afasta de forma bem evidente dos preceitos constitucionais, e, portanto, da promoção da escola democrática, tem a ver com a adoção de conceções e a assunção de compromissos caros ao neoliberalismo. O alinhamento das políticas educativas portuguesas com tais conceções inscreve-se numa tendência global que se tem vindo a reforçar neste milénio com a globalização económica e financeira. Exemplo disso é o desvio crescente face a uma política de ensino tendencialmente gratuito (Artº 74º da CRP), substituindo-a por disposições como as que visam promover o cheque-ensino. Sob o pretenso argumento do favorecimento da liberdade de escolha – totalmente indisponível, *de facto*, para a grande maioria das famílias portuguesas – uma tal medida só poderá vir reforçar a segregação entre os alunos provenientes de famílias detentoras da informação e dos recursos indispensáveis ao exercício da escolha e os restantes, a grande maioria, para os quais tal não é possível. Um outro exemplo consiste na exacerbação da concorrência artificial

entre ensino público e ensino privado, favorecida por políticas públicas frequentemente desequilibradas a favor deste último, com o argumento de uma pretensa superioridade qualitativa da escola privada. Pretensa, porque aquela ultimamente tão propalada superioridade se baseia geralmente em critérios de nula ou duvidosa científicidade – como os *rankings* produzidos por alguma imprensa, que comparam o que não é comparável – e muito menos em estudos rigorosos nacionais que seria fundamental promover.

O reconhecimento e a validação internacional de formações, como as de nível superior, constituem um processo importante, ao qual o Estado deve necessariamente associar-se, já que só assim se torna possível a mobilidade internacional de estudantes, professores e investigadores. No entanto, os procedimentos conhecidos de acreditação internacional deixam-nos margem para grande apreensão: implicam, geralmente, a adoção de critérios uniformes que não deixam espaço para as especificidades da cultura e valores próprios, a fim de facilitar o estabelecimento de *rankings*. É o primado da concorrência internacional que aqui impera, aniquilando praticamente as especificidades nacionais e o seu contributo para a diversidade multicultural, contrariamente ao que deveria ser apanágio da internacionalização do ensino superior. Por outro lado, as metodologias seguidas esterilizam a autonomia pedagógica e científica, e com ela a opinião crítica e alternativa, a favor do reforço do pensamento hegemónico.

A capacidade de ressurgimento deste último é, a todos os títulos, notável. Veja-se, por exemplo, a questão da “rentabilidade” do ensino superior em Portugal, que agora volta a tentar ser recuperada: poucos utensílios neoclássicos da economia da educação terão sido tão criticados como a taxa de rentabilidade, em geral e no caso português, já que lhe subjazem pressupostos perfeitamente irrealistas e uma amputação significativa do domínio de análise (Chagas Lopes 2010). Apesar de mesmo a OCDE ter vindo a reconhecer entretanto algumas das limitações analíticas que a taxa de rentabilidade encerra, o pensamento *mainstream* e a perspetiva economicista tentam de novo impor-se ao sistema educativo português.

Reflexão Final

Tentámos identificar brevemente as principais deficiências da educação na democracia portuguesa. A ausência, ou grande debilidade, de uma conceção estratégica, característica persistente do sistema de ensino português, terá constituído a principal razão do insucesso. Dela têm vindo a decorrer inconsistências várias, descontinuidades fraturantes e, sobretudo, a ausência de uma prática de diálogo informado e qualificado entre as várias partes interessadas.

Assim, a política educativa em Portugal tem vindo a traduzir-se em avanços e recuos, como relativamente à administração e organização do sistema educativo ou à educação da população adulta. Aquela política também se caracteriza pela incapacidade de preenchimento de importantes lacunas, como a de uma política de recursos humanos em educação. E por deficiências graves, como as que respeitam à educação de crianças e jovens com necessidades especiais. Entre muitos outros aspetos.

No entanto, a situação atual conhece contornos que, quanto a nós, se revestem ainda de maior gravidade. Com efeito, nunca como agora as políticas educativas se afastaram tanto dos pressupostos democráticos expressos na CRP. Assim sucedeu, face à crise económica e social, em resultado da adoção de políticas económicas austéritárias e restritivas, predadoras do Estado Social e dos bens sociais como a educação. E das quais resultou uma profunda inversão das prioridades da sociedade portuguesa e uma demissão do Estado do seu papel de regulador da educação. Assim se cavando terreno fértil para o alastramento do ideário e prática neoliberais com prejuízos que levarão, por certo, décadas a recuperar.

Bibliografia

AMBRÓSIO, Teresa (2001). *Educação e Desenvolvimento. Contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Costa da Caparica: Universidade Nova de Lisboa FCT/UID.

APPLE, Michel W., AU, Wayne & GANDIN, Luís A. (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. Nova Iorque: Taylor & Francis.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (AR 2005). *Constituição da República Portuguesa*, VII Revisão Constitucional.

CHAGAS LOPES, Margarida (2010). *Economia da Educação e Formação*. Coimbra: Angelus Novus.

_____ (2014). The Development of Knowledge in Portugal: a Slow and Unsustainable Progress. *The IUP Journal of Knowledge Management*, vol. 12, nº3: 42-61.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS (CRUP), www.crup.pt.

ESTRELA, Teresa, ESTEVES, Manuela & RODRIGUES, Ângela (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*

(1990 - 2000). Porto: Porto Editora e Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

FERNANDES, Graça & CHAGAS LOPES, Margarida (2014). *Is there any influence of the economic crisis on HE dropout?* Universidade do Porto: European Conference on Education Research (ECER).

KOVÁCS, Ilona & CHAGAS LOPES, Margarida (2010). Employment and sustainable development: education, training and R&D in the regulation of the labour market. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, SOCIUS wp092010.

NUNES, Leopoldo Mesquita (2009). *A Capitalização da Actividade Educativa nos Níveis Básico e Secundário de Escolaridade.* Dissertação de Doutramento em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.

OCDE (2013). Education at a Glance. (<http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29FINAL%2020%20June%202013.pdf>).

OCDE (2014). Education at a Glance. (<http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>).

PORDATA (2015). (www.pordata.pt).

ROMER, Paul (1986). Increasing Returns and Long-Run Growth. *Journal of Political Economy*, vol. 94, nº. 5: 1002-1037.

SALGADO, L. (coord. 2011). *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

SAMUELSON, Paul (1954). The Pure Theory of Public Expenditure. *The Review of Economics and Statistics* vol. 36, nº 4: 387-389.

STOER, Stephen, CORTESÃO, Luísa & CORREIA, José Alberto (2001). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à educação da crise.* Porto: Edições Afrontamento.

Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014)

Ana Benavente¹

Sandra Queiroz²

Graça Aníbal³

Resumo: A crise económica e financeira tem pesadas consequências na realidade educacional portuguesa. A partir de dados gerados pelo Observatório de Políticas de Educação e Formação, neste artigo discutem-se os impactos da crise na realidade educacional portuguesa e nas percepções dos professores.

Palavras chave: Crise; educação; austeridade; percepções dos professores.

A crise visível

A crise financeira que tem as suas raízes na década de 70 tornou-se visível em particular desde 2008, criando condições favoráveis para políticas neoliberais e tornou-se “explosiva” em Portugal a partir de 2011. Com efeito, foi nesse ano que o país pediu a assistência da *troika* (FMI, BCE, CE), perdeu a sua soberania e tornou-se um país “sob resgate”. A austeridade imposta pelas instâncias internacionais a que se aliou um governo de direita desencadeou medidas devastadoras do Estado Social e, no caso que abordamos, da educação e da escola⁴.

Importa referir alguns elementos do contexto mundial que favoreceram e favorecem tais políticas de retrocesso à escola tradicional, a escola das notas e dos exames, da seleção e da exclusão:

Os mandatos das organizações internacionais relativos à educação e, em particular, a força das avaliações externas;

¹ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa. Coordenadora da equipa do Observatório de Políticas de Educação e Formação CeiED/CES (www.op-edu.eu)

² Escola Superior de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias – Lisboa. Membro da equipa do Observatório de Políticas de Educação e Formação CeiED/CES (www.op-edu.eu)

³ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa. Membro da equipa do Observatório de Políticas de Educação e Formão CeiED/CES (www.op-edu.eu)

⁴ Governo constituído pelo PSD e pelo CDS/PP

A conceção dominante da escola como um fator de “empregabilidade” num mundo desregulado, dominado pela finança, com menosprezo da formação cívica e crítica das gerações mais novas;

É importante, no entanto, referir escritos e olhares críticos que desfazem a “perfeição” destas esmagadoras políticas. De Diane Ravitch (2010) às declarações de Noam Chomsky (2015), passando pelas notícias que nos dão conta da avaliação crítica que se faz hoje na Suécia da reforma educativa neoliberal implementada há cerca de 20 anos, encontramos argumentos férteis contra a desvalorização das ciências sociais e humanas e contra o regresso a uma escola uniformizadora, centrada na competição e mais desigual.

As políticas públicas são hoje fortemente induzidas por diretrizes, normas e modelos de ordem transnacional cuja ideologia económica e social se pretende hegemónica e de que se encarregam agências e organizações internacionais de incutir nos estados com que se relacionam. Tal ideologia assume que, na economia, a escola tem um papel a desempenhar de acordo com os princípios dessa mesma economia e se deve orientar e hierarquizar, a todos os níveis da escolaridade, pelos valores de que são espelho as repetidas referências a mercado, empreendedorismo, competências, competitividade, etc⁵, – o PISA é um exemplo destas orientações. Neste quadro, o condicionamento a que a área da educação vai sendo sujeita tem tido consequências evidentes: definem-se os objetivos e as formas de controlo, estabelecendo os procedimentos de acompanhamento, avaliação e produção de resultados que se concretizam em testes, relatórios de desempenho dos professores por valores mensuráveis, o recurso a estatísticas e comparabilidades (*benchmarking*). Impõem-se tendências e prioridades, naturaliza-se na escola a componente seletiva, no pressuposto da inevitabilidade das desigualdades sociais e fomenta-se a ideia de que o individualismo e a competição são motores do sucesso pessoal. Evidenciam-se as virtudes da dualidade da educação, desvalorizando o ensino público face ao privado, e antecipa-se a via profissionalizante na escolaridade dos alunos com “repetências” no percurso escolar, numa quebra precoce da igualdade de oportunidades. Nas palavras de Wolfgang Streeck (2011), a tensão vivida nas instituições deve-se às contradições do capitalismo, incapaz de integrar as políticas sociais democráticas e as regras do sistema de economia de mercado simultaneamente. Nunca como agora o designio, assumido pelo país como estado membro da EU, da construção de um espaço europeu comum de educação nos impôs uma posição tão claramente periférica, subalterna e tão exposta a deficit democrático. O alinhamento dos decisores políticos com a agenda hegemónica supranacional encontra na crise um aliado na defesa de medi-

⁵ Vejam-se as recomendações da EU de 2012, na comunicação intitulada Repensar a educação-Investir nas competências para melhores resultados socioeconómico: “devem (os estados membros) promover as competências empresariais por meio de formas novas e criativas das lógicas de ensino e aprendizagem a partir da escola primária (...)

das que nos conduzem perigosamente a uma regressão social. Como alerta, G. Agamben “a crise transformou-se num instrumento de dominação. Serve para legitimar decisões políticas e económicas que privam os cidadãos de toda possibilidade de decisão” (2013). Os processos de subordinação e as exigências da economia capitalista em crise não ficam à porta da escola e tocam todos os aspectos da vida escolar. Lembramos A. Touraine (2010) quando considera que a crise separa a economia da sociedade, dividindo-a em dois: os que sofrem uma crescente exclusão social (o autor surpreende-se com o silêncio destes) e os que se posicionam em favor de orientações culturais e éticas respeitadoras dos direitos humanos.

Os professores e as políticas educativas: um estudo exploratório

Neste artigo, optámos por dar enfoque ao trabalho empírico, de modo a analisar a realidade vivida, fugindo a elaborações teóricas sobre textos alheios. Os dados exploratórios que aqui apresentamos sobre as opiniões de professores de escolas públicas sobre as políticas educativas de 2011 a 2014 integram-se num projeto intitulado SER (*Schools, Evidences and Realities*) que dá voz aos parceiros educativos.

Quadro 1 - caracterização do grupo de docentes participantes
Região de Lisboa e Porto - cidade e periferia

GRAU DE ENSINO A QUE PERTENCEM		ANOS DE SERVIÇO		SITUAÇÃO NA PROFISSÃO	
1º Ciclo	11%	> 58%	> 20 anos de exercício profissional.	73%	QND
2.º e 3.º Ciclo	81%	< 25%	Exerce funções entre 11 - 15 anos	27%	Outro tipo de contrato.
Ensino secundário	16%	14%	Há menos de 16 anos.		
Cursos CEF/CEFA	14%	Cerca de 10%	Tem até 10 anos de profissão docente		
Pré-escolar.	2,5%	2,5%	Exerce funções docentes num tempo inferior a 5 anos.		

NOTA: Cerca de 24% dos participantes participam num dos Ciclos, sendo que a segunda inscrição se refere a Cursos Profissionais/CEF/CEFA.

No Quadro 1 acima, que representa uma breve caracterização da amostra de docentes participantes no estudo exploratório-descritivo, podemos verificar que:

A maioria dos docentes inquiridos (85%) pertence ao 2º e 3º Ciclo de Ensino, 16% ao ensino secundário, 14% aos Cursos CEF/CEFA e 11% ao 10 Ciclo. Há um valor residual de 2,5% que integra o ensino pré-escolar, acrescentando que pertencem a agrupamentos que partilham espaços comuns em que se integram todos os níveis de ensino. Cerca de 24% dos participantes afirma desempenhar funções em mais do que um Ciclo de escolaridade ou via de estudo. A maioria dos professores participantes (cerca de 80%) exerce funções há mais de 11 anos e, cerca de 60% fá-lo há mais de 20 anos. Apenas 12,5% dos docentes têm menos de 10 anos de prática pedagógica. A maioria (73%) pertence ao Quadro Nacional Docente e 23% dos docentes tem de outro tipo de contrato.

Quadro 2 - Percepção dos professores sobre opinião da sociedade sobre a escola pública

Enquanto docente e cidadão(o) como pensa que a sociedade portuguesa avalia a Escola Pública? (B)	Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
	0%	26%	62%	12%
TOTAL PARCIAL	0%	26%	74%	

De acordo com o observado no Quadro 2, podemos afirmar que:

74% dos docentes consideraram que a escola é avaliada como negativa (62%) ou muito negativa (12%) pelos portugueses.

Apenas 26% dos docentes inquiridos têm uma opinião positiva.

Ninguém considera que esta avaliação da Escola Pública possa ser muito positiva.

Na sequência desta questão, inquiriram-se os docentes sobre as razões consideradas como justificativas da forma como a sociedade portuguesa avalia a escola pública. Esta foi a questão que mais enumerações teve. Foram enumeradas mais de 330 afirmações para explicar essas opiniões que, na sua maioria, corresponderam a razões de conotação negativa. Analisando todas as referências inscritas, foi possível obter grandes grupos de razões referidas pelos docentes. Agrupámo-las considerando as de conota-

ção negativa (6 dimensões “D”) e as de conotação positiva, em que se inscrevem alguns dos participantes (4 dimensões “C”).

Razões de conotação negativa:

Desinvestimento na Escola Pública.

Desconhecimento da realidade das Escolas.

Destruição da autonomia das Escolas e dos professores.

Degradação das condições de trabalho com implicações no trabalho docente.

Desrespeito pelos professores.

Desvalorização da profissão docente. (Esta desvalorização/desrespeito é referida como de responsabilidade da Tutela para influenciar os media e à opinião pública).

Razões de conotação positiva:

Credibilidade na Escola Pública (O estatuto profissional do serviço público tem sido melhor do que o do privado)

Certeza de qualidade do serviço público

Confiança no trabalho dos Professores (Os professores continuam a garantir e as famílias sentem que os alunos têm acompanhamento de qualidade)

Competência dos Professores

Se lermos as respostas, apercebemo-nos dum acordânciam entre os que consideram que a opinião pública tem, hoje, uma imagem negativa da Escola Pública e os que dizem o contrário. Com efeito, estes dizem que, apesar da imagem negativa que é veiculada pelo executivo e pelos media, a sociedade “ainda” tem confiança nos professores e na Escola para Todos. Ou seja, todos têm consciência do desgaste que a imagem dos professores e das escolas tem sofrido nos últimos anos, mas assim como eles próprios valorizam o seu trabalho e a escola, acreditam que a opinião pública não partilha a mesma desconfiança que a ação do atual executivo traduz. A desconfiança, a desvalorização, o desinvestimento, os modos de controlo externos e a gestão centralizada concretizam o Estado-mínimo que o governo defende, a coberto da austeridade, do controlo e do “rigor”.

As razões concretas apontadas para esta avaliação maioritariamente negativa transmitem um clima de desconforto, de mal-estar e de amargura. “Degradação”, “Destruição”, “Desprestígio”, “Desinvestimento” são quatro D’s que aparecem frequentemente nas respostas. Há, contudo, razões apontadas de conotação positiva, ou seja, os “C” associados à Credibilidade e Cer-

teza de qualidade da Escola Pública, assim como, o reconhecimento da Competência e Confiança no trabalho dos Professores.

Quadro 3 - Percepção dos docentes relativamente à avaliação sobre as políticas educativas decididas e implementadas desde 2011
Dimensões várias.

	Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
Avaliação global das políticas educativas decididas e implementadas desde 2011.	0%	17%	50%	33%
Total parcial	0%	17%		83%
	Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
Avaliação das medidas concretas adotadas no período 2011 – 2014. (dimensões consideradas):	Exercício da Profissão	0%	< 20%	53%
	Clima da Escola	0%	> 25%	46%
	Condições Sociofamiliares	0%	20%	60%
Total parcial (análise da tendência em proporção)	0%	Apx. 25%		75%
	Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
Opinião dos docentes relativamente às medidas implementadas na Escola desde 2011. (dimensões consideradas):	Currículo	2,5%	28%	49%
	Avaliação dos Alunos	< 2%	49%	36%
	Mega-Agrupamentos	0%	10%	40%
	Gestão das Escolas	0%	40%	41%
	Condições de Trabalho	4%	19%	44%
Total parcial (análise da tendência em proporção)	Apx. 2%	29%		70%

Da análise do Quadro 3 acima, é possível constatar que:

Analisando cada item de uma forma parcial (proporcional face a algumas das questões) verificámos que, em todas as questões e dimensões colocadas em avaliação, a opinião da grande maioria dos professores é negativa, com todos os valores acima dos 70% e 80%.

Numa análise mais detalhada, verificamos que mais de 83% dos docentes fazem uma avaliação negativa das políticas educativas desde 2011; mais de 50% referem-nas como negativas e mais de 32% como muito negativas. Pouco mais de 17% dos professores avaliam-nas como positivas.

A avaliação negativa que a maioria dos professores faz das políticas quanto à organização das escolas, à sua gestão, aos currículos, à avaliação dos alunos e ao exercício da profissão não pode ser ignorada. São eles que, no dia-a-dia “fazem” a escola, trabalham para que Todos aprendam, assumem a responsabilidade da escolarização das gerações mais novas.

O que a realidade nos mostra e este trabalho exploratório (que merece aprofundamento) confirma, é que o Ministério trata os professores como “mangas-de-alpaca”, trata as escolas como fábricas, enquanto que professores e alunos se tornaram números. Entre os argumentos que invocamos contra a existência de exames no final de todos os ciclos de escolaridade, conta-se um que vem a propósito referir: o regresso destes exames traduz uma evidência de desconfiança do governo em relação ao trabalho realizado pelas escolas e pelos professores. Certamente que muitos professores partilham este sentimento. No entanto, não podemos ignorar que houve um número significativo de respostas que consideram positivas as medidas relativas à avaliação e à gestão. Isso significa que há professores que se identificam com a gestão unipessoal e com a avaliação “tradicional”, o que sempre foi evidenciado por estudos anteriores que fizemos sobre o corpo docente. Ou porque têm um pensamento pedagógico semelhante ao que inspira o atual governo ou porque se sentem assim mais “desresponsabilizados”, desfazendo eventuais suspeitas quanto à qualidade da sua ação – situação que caracteriza os sistemas burocráticos, sublinhando a distância entre “eles” (decisores e outros parceiros educativos, incluindo a própria opinião pública) e “nós”, os profissionais – há um número significativo de professores que aceita estas medidas. Como referimos, só a continuação do projeto SER permitirá compreender as razões que informam estas respostas.

Na nossa perspetiva, as políticas atuais desvalorizam a inclusão, consideram a reprodução das desigualdades como “natural”, abandonam os mais frágeis – caso dos apoios às crianças e jovens com “necessidades educativas especiais”, privam as escolas de recursos necessários para uma vida

educativa democrática centrada na formação dos mais novos e desvalorizam as áreas das expressões. Ser professor, profissão que foi valorizada durante algumas décadas, volta a ser uma atividade de “risco”.

Assim como avaliam negativamente a opinião pública sobre a escola - opinião, como vimos, que decorre dos discursos e práticas do próprio Ministério da Educação e dos *media* – o mesmo acontece quanto aos obstáculos às aprendizagem dos alunos e às políticas concretas implementadas.

O clima das escolas piorou, diz a esmagadora maioria. Tornou-se muito mais difícil ser professor, os currículos são mais pobres e mais pesados, os exames vieram trazer uma avaliação externa que, na nossa perspetiva, se traduz negativamente no quotidiano escolar em todas as suas dimensões. O reforço da competição, os *rankings* e toda uma parafernália de supostas “evidências” sobre a qualidade do trabalho das escolas veio destruir muito do que a Escola Pública tinha construído. As boas práticas que resistem, fazem-no pela existência, aqui e ali, de diretores de agrupamentos e de equipas docentes que utilizam as suas “margens de liberdade” – o que supõe estabilidade e convicções partilhadas – para as desenvolver.

Obstáculos à aprendizagem – percepção dos docentes

Inquiriu-se, ainda, os docentes através de uma questão aberta, sobre quais os fatores que, na sua percepção, obstaculizam a aprendizagem. Desocultaram-se quatro dimensões:

A organização das escolas e os recursos a que têm acesso;

Os currículos e a avaliação dos alunos;

A atitude e o envolvimento dos alunos na relação com a escola e com a aprendizagem;

As condições sociofamiliares.

**Tabela 1 – exemplos de algumas das referências
Apresentadas pelos docentes inquiridos**

A organização das escolas e os recursos a que têm acesso	Sobrecarga do corpo docente. Instabilidade de horários. Falta de componente prática. Condições físicas da escola. Desvalorização da escola e dos professores. Elevado nº alunos/turma. Programas pouco atrativos.
Os currículos e a avaliação dos alunos	Muitos níveis de currículo (para um só professor). Novas metas curriculares que agudizam currículos extensos. Exames em vez de aferição; alteração estrutura curricular. Programas extensos. Exames nacionais. Política de chumbos por parte da tutela
A atitude e o envolvimento dos alunos na relação com a escola e com a aprendizagem	Desmotivação. Falta de condições das escolas. Fraca valorização da escola para a construção do indivíduo. Falta de assiduidade/abandono escolar/indisciplina. Falta de perspetivas dos alunos (relativas ao futuro). Comportamento inadequado que dificulta a aprendizagem.
As condições sociofamiliares	Baixa condição socioeconómica do agregado familiar; Falta de estudo e pouca motivação. Ambiente social envolvente. Nível socioeconómico dos alunos. Máis condições socioeconómicas das famílias. Meio sociocultural que não valoriza a escola.

As duas primeiras dimensões remetem claramente para as recentes medidas governamentais que reconfiguram de forma estruturante as políticas educativas. O aumento do número de alunos por turma e a afetação de menos recursos referidos pelos professores revelam tomadas de decisão que têm por base critérios de índole administrativista em detrimento do carácter pedagógico. Aliam-se os cortes financeiros em obediência ao programa de ajustamento externo a opções ideológicas que introduzem também na escola a exigência cega da produtividade. A hipervalorização dos exames recentemente introduzidos nos primeiros níveis de escolaridade, aumentando o número de repetências e a extensão e pouca atratividade dos currículos também referidas pelos professores, aliadas à extinção de áreas

curriculares de apoio e integração educativa, como a área Escola e o Estudo Acompanhado, não deixam dúvidas quanto ao privilegiar de disciplinas de carácter instrumental e à obsessão pelo controlo dos resultados, expresso na parafernália de processos estatísticos e de comparabilidades, de *rankings* e outros dispositivos que estimulam a competitividade, a seleção precoce e o elitismo.

As restantes dimensões, percecionadas como fatores externos à escola como se de alguma forma fossem incontroláveis e “fatais”, são em grande parte reflexo do acentuar das desigualdades que, na escola, geram nos alunos instabilidade emocional, sentimentos de revolta e conflitualidade. Indisciplina, absentismo e desinteresse por parte das famílias são a parte visível das consequências dos fenómenos de empobrecimento e desemprego decorrentes de políticas de descriminação social e dos anseios de competitividade e elitização no processo educativo. Não esqueçamos os inúmeros estudos de sociologia da educação que mostram à exaustão que as famílias pouco qualificadas e com problemas económicos e sociais não só têm muita dificuldade (para não dizer impossibilidade) em acompanhar a escolaridade dos seus filhos nos termos em que a escola o define, mas têm também, muitas vezes, baixas expectativas quanto aos seus resultados escolares.

Estes obstáculos externos são, desde há muito, apontados pelos professores, cujas práticas, no atual modelo de escola e nas tentativas, nunca continuadas, de o transformar, traduzem o mal-estar de uma escola que não é para todos e que tem hoje todos os alunos. São um modo de sobrevivência legítimo e compreensível, já presente em estudos realizados nos finais dos anos 70. Aqui reside a “tragédia” da escola atual e das políticas que a orientam.

Consequências da política de austeridade sobre a educação e a escola. Breve síntese.

Num documento elaborado em 2014 (relatório anual) pelo Observatório de Políticas de Educação e Formação, intitulado “O Estado da Educação num Estado Intervencionado” analisámos o desinvestimento do atual governo na educação e as consequências das suas políticas. Eis uma breve síntese:

O orçamento da Educação passou de 1,4% do PIB em 1972, para 4,6% em 1995, até atingir 5,7% em 1998 (OCDE, *Education at a glance*, 2001). Atualmente, as despesas com a Educação em Portugal rondam os 3,8%, tornando-se o valor mais baixo de toda a União Europeia. O ensino superior e a ciência viveram em 2014 e 2015 uma avaliação plena de incidentes.

Os centros de investigação em ciências sociais e humanas foram avaliados com critérios idênticos aos das ditas ciências exatas e os resultados foram distorcidos e contestados. O país assistiu a um início de ano letivo que se julgava ter ficado para trás na nossa história. Alunos sem professores, escolas sem aulas, obras interrompidas. Os cortes traduziram-se em medidas tais como:

Aumento do número de alunos por turma, retorno à seleção precoce dos alunos, através de exames nacionais implementados em todos os graus de ensino, com o intuito de “encaminhar” para a via profissional alunos com resultados inferiores, numa lógica de seleção social e de degradação do estatuto e importância da formação profissional.

Aumento das horas de trabalho dos docentes. Dispensa de milhares de professores, o que conduziu a um aumento de 151% do número de professores desempregados (considerando os valores de 2011).

Criação sistemática de uma gestão de mega-agrupamentos, tornando muitas escolas mais distantes dos centros de decisão e reforçando o “anonimato” de alunos e de professores, com evidente reforço do poder dos diretores e com o regresso do modelo unipessoal e tradicional do passado.

Promoção da concorrência entre escolas, com base nos exames nacionais, traduzidos em *rankings* que se concretizam em apoios às escolas melhor classificadas e em penalizações às piores classificadas.

Centração da dimensão curricular nas disciplinas de caráter mais instrumental, ou seja, o português e a matemática, com menorização da formação global do aluno. Menorização de Unidades Curriculares como o Desporto/Educação Física, a Educação Artística, a Educação Cívica, a Educação para a Saúde, a Educação Ambiental, imprescindíveis nos dias de hoje.

Inexistência, no presente sistema educativo, de uma linha de integração de crianças e de jovens com necessidades educativas especiais, questão incontornável no que toca aos avanços civilizacionais maiores.

Esta crise e o modo de a gerir em detrimento dos mais frágeis (económica e socialmente), com o seu cortejo de problemas - desemprego, perda da habitação, carências materiais, falta de condições para o uso da água, luz e gás - configura reais problemas de saúde pública e afeta fortemente as crianças.

Dados de 2014 apontam que cerca de um terço das crianças se encontra em situação de pobreza, pois são o grupo geracional mais afetado. Esta é uma realidade gravíssima pois não falamos apenas das faltas materiais mas, ainda, das dificuldades de aprendizagem. Tudo lhes falta: alimentação, apoio, bem-estar, condições para aprender e para obter bons resultados. O insucesso e o abandono escolares estão, fatalmente, ligados a estas terríveis realidades.

As escolas fazem o que podem: cantinas abertas nas férias, ações junto dos organismos caritativos; contudo, o problema ultrapassa os apoios pontuais e tem um efeito bem mais gravoso, pois muitas destas consequências na escolaridade das crianças e dos jovens são irrecuperáveis. Também os maus tratos físicos e a negligência com crianças estão a aumentar com as dificuldades das famílias que não conseguem assegurar as necessidades básicas, tais como alimentação, vestuário e uma casa digna (Sociedade Portuguesa de Pediatria, 2014). Os dados são dispersos, têm lógicas distintas e a síntese é difícil, no entanto, alguns deles, a título de exemplo, ilustram a situação atual. Em 2014, mais de 50 mil crianças e jovens perderam o direito ao abono de família num único mês (Dez 2013/Jan.2014), segundo dados do Instituto da Segurança Social.

Em Portugal, o maior problema de privação das famílias é ao nível financeiro (43,3% na alimentação e bens essenciais), seguindo-se os tempos livres (29,4% na ausência de atividades culturais e ou desportivas), o domínio social (26,4% no enquadramento, conforto – há muitas crianças a viverem sozinhas com irmãos pouco mais velhos) e a Educação (25,8%).

Uma última palavra sobre a Educação de Adultos.

Portugal realizou nas últimas décadas um significativo esforço de qualificação da população adulta. Em 2000 a criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) teve como objetivos a realização de cursos articulados de Formação Profissional (EFA) e a construção de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), destinados a reconhecer e validar competências adquiridas ao longo da vida para efeitos escolares e/ou profissionais. Portugal foi posicionado, em 2010, pelo CEDEFOP, entre os três países mais avançados da Europa na implementação de sistemas nacionais de validação de aprendizagens não formais e informais (a par da França e da Noruega). A partir deste modelo, criaram-se, de modo alargado e extensivo os Centros de Novas Oportunidades (CNO).

Com o argumento de “ausência de valor” dos processos RVCC para o desenvolvimento da economia nacional, a equipa dirigente do Ministério da Educação inicia, em 2011, um processo de encerramento dos Centros Novas Oportunidades, processo entretanto já concluído. É evidente que estas medidas tendem a destruir progressivamente a construção sustentada de um sistema assente numa conceção teórico-prática de valor internacionalmente reconhecido e indiciam a apetência do atual governo para o ressurgimento do ensino recorrente nas escolas públicas e para a criação de um sistema dual de aprendizagem, a que não é alheia a alteração do nome da Agência Nacional para a Qualificação para Agência Nacional para a Qualificação e para o Ensino Profissional.

Em conclusão, em 2014, o fosso entre pobres e ricos acentuou-se e é o maior no conjunto dos países da União Europeia. As desigualdades internas

e externas aumentaram em Portugal (Firmino da Costa et al., 2015) e, quanto à qualificação dos seus cidadãos, o país fica aquém tanto dos países da europa do norte como dos países da europa ex-leste.

Perdemos, regredimos, retrocedemos em Educação. Temos escolas com mais problemas, mais insucesso e abandono escolar, como revela (com aparente surpresa!) a recomendação de fevereiro de 2015 do Conselho Nacional de Educação. Temos professores desagradados com as políticas e um país que parece ignorar ou querer ignorar esta realidade.

É por isso que a articulação entre o conhecimento da realidade e a intervenção pública são cada vez mais importantes e urgentes, de modo a contrariar discursos que culpabilizam as pessoas pela crise financeira que vivemos, levando-as a aceitar, como um “castigo” as políticas neoliberais

Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio (2013). A crise como instrumento de poder. Revista *Diálogos do Sul* <http://www.dialogosdosul.org.br/giorgio-agamben-a-crise-como-instrumento-de-poder/>

ANÍBAL, Graça (2013). As organizações internacionais e a educação pública em Portugal. In *A Escola em tempo de crise: problemas, desafios e perspetivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas (OP.EDU)

BENAVENTE, Ana (2013), A escola como ficção. In *A escola em tempo de crise: problemas, desafios e perspetivas*. Lisboa: Edições Lusófonas, (OP.EDU)

BRUNO, Isabelle. (2015). “Des faits, des faits, des faits” à propos du gouvernement par des chiffres et autres données probantes (dans l’éducation et ailleurs). *Revista Lusófona de Educação*, n.28, p.25-42

CHOMSKY, Noam (2015). Calls to action: on the danger of standardized testing. *The Progressive Magazine*, <https://www.youtube.com/watch?v=9JVVRWBekYo>

COMISSÃO EUROPEIA (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Bruxelas

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2015) Recomendação “Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário”, fevereiro, Lisboa

FIRMINO DA COSTA, António (2012). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Lisboa: Mundos Sociais

FIRMINO DA COSTA, António, MAURITTI, Rosário, MARTINS, Susana da Cruz, NUNES, Nuno & ROMÃO, Ana Lúcia (2015) «A Constituição de um Espaço Europeu de Desigualdades», Observatório das Desigualdades, *Working Paper* nº1/2015 (doi: 10.5847/CIESODWPO12015)

GRAÇA, Vasco (2013). A escola entre políticas e práticas. In *Escola em tempo de crise: problemas, desafios e perspetivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas (OP.EDU)

JONES, K., CUNCHILLOS, C. et al (2008). *Schooling in Western Europe: the new order and its adversaries*. London: Palgrave MacMillan

OP.EDU (2014). O Estado da Educação num Estado Intervencionado – Portugal 2014,
<http://www.opedu.eu/media/0%20ESTADO%20DA%20EDUCACAO%20NUM%20ESTADO%20INTERVENCIONADO.pdf>

QUEIROZ, Sandra (2013). As Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: Como se Harmonizam Nativos Analógicos e Digitais? In E. Brennand, A, Benavente e S. Queiroz (org) *Espaço-mundo e Educação. Desafios no Brasil e em Portugal*. Lisboa: Universidade Lusófona

RAVITCH, Diane. (2010). *The death and life of the great American school system*. Nova Iorque: Basic Books.

TOURAINÉ, Alain (2010). *Après la crise*. Paris: Seuil

A "máquina do empreendedorismo": Teatro do Oprimido e educação crítica em tempo de crise

Inês Barbosa¹

Fernando Ilídio Ferreira²

Resumo: O empreendedorismo tem vindo a instalar-se como discurso dominante, através da produção e difusão de uma série de narrativas que se interligam - “o emprego é coisa do passado”, “não podemos estar amarrados ao Estado”, “o que conta é a atitude”, “o desemprego é uma oportunidade” - e da sua transposição para as políticas públicas, para as escolas, para as organizações não-governamentais, para as universidades. Este artigo, inserido numa investigação ativista e enquadrada numa perspetiva de sociologia pública e educação crítica, procura, através de uma iniciativa com o Teatro do Oprimido, contribuir para desconstruir a “máquina do empreendedorismo”, em particular em contexto de crise: as suas estratégias e objetivos, mas também as suas contradições. Argumenta-se que esta ideologia do empreendedorismo tem contribuído para uma reconfiguração das formas de exploração, dominação e controlo, na sociedade e, em particular, nos mundos do trabalho e da escola.

Palavras-chave: educação, empreendedorismo, Teatro do Oprimido.

Introdução

“Há três palavras da moda que não uso: empregabilidade, excelência e empreendedorismo. Palavras ocas.” (António Nóvoa, entrevista, revista Expresso, 31.08.2013)

O educador e ex-reitor da Universidade de Lisboa proferiu esta afirmação no contexto de uma reflexão sobre as consequências da crise e da austeridade no meio académico e na sociedade em geral. Como outros vocábulos da moda, os termos “empreendedorismo”, “excelência” e “empregabilidade” têm vindo a impregnar os discursos correntes sobre a economia, o trabalho, a educação e outras esferas da vida social. São conceitos ociosos e, à

¹ Centro de Investigação em Estudos da Criança. Instituto de Educação da Universidade do Minho.

² Centro de Investigação em Estudos da Criança. Instituto de Educação da Universidade do Minho,

primeira vista, estéreis para a construção de um pensamento alternativo à crise económica, social e política; no entanto, a sua análise crítica permite mostrar que as mesmas estão interrelacionadas e carregadas de significado político.

Em Portugal, o discurso do empreendedorismo, apesar de não ser novo, tem-se disseminado recentemente por vários contextos, de diversas formas e com diferentes implicações: nas ‘políticas de incentivo’; nas escolas e universidades; nos programas e projetos de organizações não-governamentais (ex. programa Escolhas); nos cursos para ingresso em ordens profissionais (ex. Ordem dos Psicólogos); na inserção da educação para o empreendedorismo no currículo escolar.

As crianças e os jovens têm sido alvos prioritários deste discurso e das políticas que o alimentam. Incutindo desde cedo uma “cultura empreendedora” (DGIDC, 2007), vários cursos e *workshops* têm sido organizados para crianças, inclusive para bebés, propondo-se estimular as competências consideradas necessárias: iniciativa, resiliência, autonomia, competitividade, etc.. Em 2014, assistiu-se, até, ao lançamento, por um fabricante de brinquedos, da “Barbie Empreendedora”; e, nas escolas, circula o livro infantil “O senhor empreendedorismo”, editado pela primeira vez em 2012, que ensina as qualidades de um líder. Porém, o principal alvo têm sido os jovens. Sendo o grupo social mais afetado pelo desemprego e um dos mais condicionados pela descoincidência entre as expectativas e os percursos de vida (Pais, 2012), os jovens são quem pode acolher com mais vigor as promessas do empreendedorismo.

Nos processos de produção e legitimação de discursos ideológicos, as palavras não são ocas; pelo contrário, estabelecem relações de poder e dominação. É a partir deste ponto de vista que neste artigo lhes é dada uma especial atenção, por meio de uma análise crítica do discurso do *empreendedorismo* e, mais precisamente, do *empreendedorismo em tempos de crise*. O artigo é fruto de um projeto de investigação (em curso) sobre a crise e a austeridade na sociedade e na educação, desenvolvido numa perspetiva de investigação-ação radical e ativista (Schostak, 2008; Hale, 2008), de uma sociologia pública e militante (Burawoy, 2006) e de uma educação crítica (Mc Laren, 2007; Giroux, 2011).

Parte-se de uma experiência concreta do Núcleo de Teatro do Oprimido (NTO) de Braga, Portugal, realizada em parceria com outros grupos e movimentações sociais. O Teatro do Oprimido é uma metodologia de intervenção política, educativa e social, criada por Augusto Boal no início dos anos 1970, no contexto da ditadura brasileira (Boal, 2009; 2010). De cariz marxista e tendo como grandes influências Bertolt Brecht e Paulo Freire, este teatro tem como objetivo contribuir para a *conscientização*, através do diálogo crítico, criativo, coletivo e comprometido. Partindo dos jogos e exercícios teatrais e das diferentes técnicas, procura evidenciar e analisar os

mecanismos de opressão e as estruturas de poder existentes, com o objetivo de as transformar num sentido emancipatório.

No plano metodológico, para além da análise dos registos (fotografias, vídeos, notícias de jornal e notas de campo) relativos à experiência do NTO, são mobilizados excertos do diário de bordo referentes à terceira edição da palestra “O capital da juventude”, organizado pelo LiftOff – Gabinete do Empreendedor da Associação Académica da Universidade do Minho – e realizado no dia 19 Março de 2014. Procede-se também à análise do guia 1º Emprego, da revista Fórum Estudante, e dos guiões sobre Educação para o Empreendedorismo organizados pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

O facto de partir da experiência de um grupo – NTO – pressupõe que, em determinados momentos do texto seja dado uso à terceira pessoa do plural – “nós” –, não na forma de escrita académica convencional, mas por respeito à criação coletiva das ideias e intervenções.

1. A “Máquina do Empreendedorismo”: cronologia de um processo

“Lembro-me quando começamos com esta coisa do empreendedorismo, achamos estranho, não está a cair bem, mas porquê, porquê? E é esse porquê que nos leva a essa busca.” (Tatiana, membro do NTO Braga, grupo focal)

O ponto de partida da investigação sobre o “empreendedorismo” surgiu durante o Óprima – Encontro de Teatro do Oprimido e Ativismo³, realizado em Fevereiro de 2013 em Braga, cidade onde aparentemente decorria um “surto de empreendedorismo”⁴, em virtude da proliferação de start-ups e do convénio universidade-autarquia em torno das ‘políticas de incentivo’. O encontro organizado atualmente por quatro grupos de diferentes pontos do país - Núcleo de Teatro do Oprimido de Braga, Associação Tartaruga Falante (Porto), Marcha Mundial das Mulheres (Lisboa) e Plataforma Gueito/KSK Arrentela (Seixal) - reúne anualmente dezenas de jovens de diversas áreas de intervenção política e social para discutir o Teatro do Oprimido enquanto ferramenta ativista.

³ O primeiro encontro foi organizado em Lisboa, em 2012, ainda sem participação do NTO Braga. Em 2014 realizou-se na Arrentela e em 2015 terá lugar no Porto.

⁴ A expressão “surto de empreendedorismo” foi utilizada pela jornalista Fátima Campos Ferreira, na abertura da edição do Prós e Contras, “De Braga para o mundo”, 06.10.14.

A ideia da “máquina do empreendedorismo” como performance teatral surgiu durante uma oficina de teatro-fórum com Julian Boal⁵ e no contexto de um exercício, denominado sequência alegórica de análise, que tem como objetivo analisar determinado problema ou conceito através da linguagem metafórica. No caso do nosso grupo, a escolha recaiu sobre o “empreendedorismo em tempos de crise.” Servindo-nos do som, da imagem e do ritmo, teríamos de responder a seis perguntas: onde estão as relações de poder? Quais as estratégias utilizadas para perpetuar esse poder? Quem beneficia ou tira vantagem? O que esconde esse conceito? Qual a raiz do problema? E onde estão as suas contradições?

No seguimento da construção dessa máquina alegórica iniciámos um projeto de pesquisa utilizando diferentes linguagens e em diferentes âmbitos, em articulação com o grupo de Teatro do Oprimido do Porto (Tartaruga Falante), com a Associação Precários Inflexíveis e com a Plataforma “Que se lixe a Troika”. A “Máquina do Empreendedorismo” foi apresentada logo no mês seguinte, no dia 2 de Março de 2013, numa manifestação convocada pela plataforma “Que se lixe a Troika” e mais tarde, em Agosto do mesmo ano, na *Semana da Juventude*⁶, servindo de mote para um debate político sobre o assunto.

A sequência alegórica de análise deu também impulso à construção de uma peça de teatro-fórum, ainda durante o *Óprima*, resultante de uma colaboração entre os grupos de Braga e do Porto. A peça – M.E.T. 2 – cuja sigla significa “Mexe esse traseiro ao quadrado”⁷ – associa o discurso do empreendedorismo aos fenómenos da precariedade, do desemprego juvenil e da exploração laboral, exacerbados no contexto da crise.⁸

A crítica voltou a impor-se num protesto/performance organizado para 1 de Maio de 2013, dia dos trabalhadores, em resposta a declarações de Miguel Gonçalves, 35 anos, natural de Braga e, então, embaixador do programa do Governo - “Impulso Jovem” – de incentivo à criação do seu próprio negócio. Em declarações ao jornal I, Miguel criticava os estudantes que diziam não ter como pagar as propinas, afirmando que “até a vender pipocas se arranja 100 euros por mês”⁹. Na mesma entrevista, declarava que o desemprego era um “mito” e que “muitos dos desempregados estão desem-

⁵ Curinga de Teatro do Oprimido e investigador, encontrando-se a realizar uma história política desta manifestação teatral no mundo.

⁶ Organizada pelo Conselho Municipal da Juventude e pela Fundação Bracara Augusta.

⁷ Essa expressão foi utilizada durante uma sessão da Associação Nacional de Jovens Empresários.

⁸ A peça tem ‘rodado’ por vários pontos do país (e também fora dele), agora em articulação com os Precários Inflexíveis – Associação de Combate à Precariedade, que têm estado presentes nas sessões, divulgando o seu trabalho e respondendo a algumas dúvidas do foro legal.

⁹ <http://www.ionline.pt/artigos/portugal/miguel-goncalves-muitos-dos-desempregados-nao-querem-trabalhar-ou-sao-maus-faze-lo>.

pregados porque, ponto número um, não querem trabalhar e, ponto número dois, são maus a fazê-lo."

Não havendo nenhuma concentração marcada para Braga nesse dia, o NTO juntou-se à plataforma "Que se lixe a Troika" e convocou um protesto, pelas redes sociais, apresentando uma performance surpresa. Nesta intervenção, vários elementos do grupo, engravatados, distribuíram sacos de pipocas junto com um manifesto onde, para além das declarações de Miguel Gonçalves e das estatísticas do desemprego, da emigração, da precariedade e do abandono escolar, se apontava a "desresponsabilização do Estado" e a "culpabilização do indivíduo" que este tipo de discurso evocava.

A síntese destas iniciativas ocorreu em Fevereiro de 2014, com a organização do Encontro "Juventude, trabalho e futuro", onde, para além da apresentação da peça M.E.T.2, se dinamizou um workshop - "Imagens e sons da crise" -, um debate - "O que é preciso é sermos empreendedores?" - e uma sessão de esclarecimento sobre a nova lei de recibos verdes com a participação dos Precários Inflexíveis.

2. A ideologia empreendedora: requiem para uma reestruturação da sociedade

"Eu não contrato pessoas casadas ou com filhos. Se não tiverem namorado melhor ainda. Malta nova não tem vícios. Gosto de pessoas obsessivas: que chegam às 9h30 e às 9h30 da noite ainda lá estão. Em vez de irem pro café jogar sueca." (Miguel Gonçalves, 19.03.14)

Estas palavras foram ditas na terceira edição do seminário "O Capital da Juventude", na Universidade do Minho, perante um auditório repleto de centenas de estudantes que não manifestavam qualquer tipo de reação ao que ouviam. Miguel Gonçalves trazia para a nossa reflexão, sem o saber, vários elementos que se interligam quando falamos de "empreendedorismo" e que permitem perceber o modo como essa *máquina* funciona.

O primeiro componente reside na própria palavra. A linguagem está longe de ser neutra (Bourdieu, 1996; Breton, 1999), assumindo funções ideológicas e estabelecendo relações de poder e dominação. O discurso não apenas reflete as relações sociais, como também as constrói. É do que se trata quando falamos de empreendedorismo. A sua repetição no espaço institucional, político, mediático, tem causado o efeito de evidência, inevitabilidade, naturalização, entranhando-se sedutoramente nas subjetividades dos

indivíduos. Ainda que historicamente (Costa, 2011) lhe esteja associado uma conceção de “self made man” – o impulsionador da ideia e criador da empresa –, o conceito de empreendedor remete, cada vez mais, para uma atitude (ser empreendedor) em detrimento de uma condição (ser proprietário ou ter um emprego por conta própria). Ou seja, “empreendedores” podem ser todos aqueles que, não detendo os meios de produção, desempenham as suas tarefas na empresa, agora não no registo de “trabalhadores” mas de “colaboradores”.

A “malta nova” parece ser o grupo mais permeável a este discurso. Para Luís Fernandes (2013:117), as razões são óbvias: são o grupo social mais afetado pelo desemprego e, por outro lado, “são quem melhor pode apreender tal receita, dada a menor cristalização de hábitos adquiridos”. Uma receita da qual fazem parte, os tais “vícios” de que Miguel Gonçalves falava, as – para ele – estranhas exigências de trabalhar oito horas por dia, de ter folgas semanais, de receber subsídios de férias e de faltar quando se está doente. A legitimação dos processos de precarização e exploração laboral (Soeiro, 2014) revelam-se assim como outra das consequências – ou objetivos – desta *máquina do empreendedorismo*.

A crise veio acentuar o problema. Vivemos numa época marcada pela neblina do medo e da insegurança, em que o ter ou não ter trabalho ocupa um lugar central na forma como regemos as nossas vidas e concebemos o futuro (Estanque et al, 2013); e encontramo-nos numa situação de “vulnerabilidade de massa” (Castel, 2003). Neste contexto, a precariedade tornou-se num modo de “dominação do tipo novo”, “fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração” (Bourdieu, 1998: 75).

Para Zizek (2012: 19), “explorados não são só aqueles que produzem ou ‘criam’, mas também (e principalmente) os condenados a não ‘criar’”. McLaren (2007:33) reforça: hoje há milhões de potenciais trabalhadores que “gritam para as empresas: ‘Por favor, explorem-nos!’. Rejeitados pelo capitalismo, constituem um ‘novo exército de reserva do capital que foi despromovido para o posto de indigno, até de exploração’”. Entre a impossibilidade de ter emprego e a possibilidade de o ter, submetendo-se às mais condenáveis regras, a maioria das pessoas parece optar pela segunda hipótese.

O “elogio do empreendedorismo” tende a concentrar a explicação para estes fenómenos nos défices dos indivíduos, em termos de qualificações, de competências e, sobretudo, de disposições (de iniciativa, de correr riscos, de ser resiliente...) (Soeiro, 2014). Sobre as relações entre linguagem, discurso e ideologia do empreendedorismo, Costa (2010: 257) salienta que o “discurso do fracasso é produzido de forma silenciosa sobre a forma do improdutivo, do estéril, da preguiça, da desqualificação profissional”. Neste sentido, o mesmo autor adianta: “os discursos apresentam aspectos de con-

trole social, onde realidade, ideologia e ficção se misturam e são disseminados nas histórias de sucesso" (p. 257).

Recorrendo a Gramsci, Souza (2006: 219) alerta para a forma como o discurso do empreendedorismo se implantou na sociedade, considerando que ele integra processos racionais mas também não-racionais, como a fé, sendo esta, aliás, o elemento mais importante para a difusão e implantação do senso comum. A ideia de sonho e esperança promovida pelas histórias de sucesso, combinada com a conjuntura atual, torna-se o composto necessário para a profusão de discursos como estes: "o desemprego é uma oportunidade"; "o que é preciso é sermos empreendedores". Como refere Soeiro (2013: 11), ao serviço da ideologia dominante, estas narrativas tornam-se assim formas de opressão assentes numa espécie de "violência simbólica", retonando o conceito instituído por Bourdieu.

Acresce que o capitalismo neoliberal investe num processo de descolletivização, num "programa de destruição metódica de coletivos" (Bourdieu, 1998: 82) para que possa lidar apenas com indivíduos – atomizados, isolados, amedrontados. O enfraquecimento das solidariedades coletivas observa-se na esfera laboral, mas também nos espaços de lazer e de cidadania. No entanto, e de um modo aparentemente paradoxal, as atividades de lazer e de intervenção cívica são bastante consideradas no processo de procura de emprego. Como afirmava o "Guia do 1º Emprego" (2014), na secção sobre elaboração do currículo: "deves valorizar as atividades extraprofissionais", "ocupação de tempos livres", "filiação em associações", "programas de voluntariado"; a "participação cívica demonstra comprometimento, iniciativa e altruísmo, que são características valorizadas na altura de contratar alguém." As mensagens são claras: "O teu currículo és tu!", "Próximo candidato? Tu!", "O palco é teu", "Vais conseguir!", "Mostra o que vales por toda a Europa!".

A experiência ligada ao lazer e à cidadania parece contar para os empregadores, mas encarada como instrumento de verificação das virtudes cívicas do "bom cidadão", obediente, disponível e colaborador. O incentivo à emigração europeia também é bastante evidente em todas as páginas da referida revista: "Será que posso voar mais longe?", "Devemos manter o espírito lusitano e à semelhança dos descobridores, partirmos à aventura e ao desafio". Na palestra do "Capital da Juventude", Miguel Gonçalves tinha ido mais além: "o melhor conselho que vos posso dar é pega na tua mochila e vai-te embora. O mundo é mais pequeno do que imaginam. Conhecer Cuba, Pequim...Vai experimentar trabalhar em Singapura. A cidade cheira a dinheiro."

Reportando ao estudo "Education to employment: getting Europe's youth into work", desenvolvido pelo McKinsey Center for Government, o Guia 1º Emprego refere-se à "consciência comercial" como sendo a principal competência que os empregadores assinalaram sentir mais falta nos candi-

dados que entrevistam”; e explica: “É certo que na sociedade há quem pense que a função comercial é exclusiva a profissionais ligados à área de vendas. Errado.” (...) Qualquer profissional deve ser um vendedor sempre. “Vende a sua imagem e competências”, “vende internamente as suas ideias”, “trabalha para convencer clientes” (Fórum Estudante, 2014: 8).

A violência deste discurso, que objetifica o ser humano e o transforma em mercadoria é tão surpreendente quanto a normalização que dele decorre. Curiosamente, a ideia de “empreendedor” está veiculada à ideia de sujeito, dono do seu próprio destino, capaz de tomar a vida nas suas próprias mãos. Nesta aparente contradição, importa perceber quem é o sujeito/objeto que a educação para o empreendedorismo pretende contribuir para formar, em que contextos ela se estabelece e quais as suas repercussões.

3. “O produto és tu!” Educação para o empreendedorismo e novas formas de controlo

“Transforma a venda do teu produto! Qual produto?! O produto és tu! Não tens um preço! Tens o valor que as empresas te dão. Não podes parar! Produto parado é produto desvalorizado!” (cartaz, 27.02.2013)

Este cartaz, no qual pontificava a típica figura norte-americana do Uncle Sam, acompanhava pela frase que marcou o recrutamento militar americano na primeira guerra mundial, - *I want you!* - anunciava uma palestra organizada pela empresa ALENTO, em parceria com a Associação de Estudantes de Psicologia da Universidade do Minho. Foi recolhido e usado dias depois, durante a apresentação da “Máquina do Empreendedorismo”, na manifestação de 2 de Março, do “Que se lixe a Troika”.

A “educação para o empreendedorismo” foi inserida pelo Ministério da Educação e Ciência na Educação para a Cidadania, área não disciplinar transversal cuja aplicação está dependente da decisão das escolas (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho). Nos anos recentes, a educação para o empreendedorismo tem entrado nas escolas por vias mais dispersas e, portanto, difíceis de cartografar. Estão referenciados programas elaborados por municípios (e.g., *Escolas Empreendedoras de Cascais*), por associações industriais (e.g., *Atelier Empreender Criança*) e por organizações sem fins lucrativos (e.g., *Junior Achievement Portugal*) (ver Chaves e Parente, 2011); e outros têm sido promovidos por empresas (e.g., *Mini Empreendedores*, da Science for You) Enfim, são inúmeras as iniciativas que sugerem uma aproximação escolas-autarquias-empresas, através de convénios e parcerias, revelando

uma adesão à palavra da moda – empreendedorismo – e à ideologia que ela propaga.

Em termos de políticas públicas, destaca-se o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo, iniciado em 2006 e reestruturado em 2009. O guia *Promoção do Empreendedorismo nas Escolas*, elaborado sob a alcada da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2007), tendo como parceiro a empresa *Central Business* e baseando-se no *European Round Table of Industrials*, afirma que “foi precisamente para responder ao problema do desemprego que o tema do empreendedorismo apareceu” (p.5) Nesse sentido, visa “fomentar desde cedo nos alunos uma cultura empreendedora que ultrapasse a aversão ao risco e o estigma do insucesso ainda prevalecentes na cultura”. A perspetiva enunciada é que “a aptidão para o empreendedorismo não constitui um dom inato e natural”, sendo necessário trabalhar junto das escolas, com os alunos, competências que promovam o “espírito de competitividade”, o “gosto pelo risco”, a “capacidade de iniciativa”, “a liderança” entre outras, em nome da “igualdade de oportunidades” (pp. 6/7).

Podemos extraír daqui um conjunto de ilações sobre a emergência da educação para o empreendedorismo e sobre algumas das suas ideias centrais: 1) surge para dar resposta às demandas dos grupos económicos e empresariais, que apontam lacunas nas competências dos seus trabalhadores; 2) culpabiliza o sistema de ensino por essa falta de competências; 3) atribui à escola a finalidade de preparar recursos humanos capazes de se adaptar ao mercado de trabalho; 4) consequentemente, submete a educação aos interesses económicos.

Nesta nossa leitura crítica ecoa a denúncia do carácter utilitário, instrumental e pragmático atribuído à escola pela “ideologia da modernização” retratada por Correia (1999: 107), que igualmente refere que essa ideologia trouxe para o universo escolar, uma “semântica importada de um mundo industrial empreendedor e modernizado”, pontuada pelas noções de flexibilidade, qualidade, autonomia, em nome da satisfação dos seus clientes.

Trata-se, agora, de “aprender para ganhar” e de “conhecer para competir”, segundo os termos de Lima (2012). Criticando a conceção de “Aprendizagem ao Longo da Vida” que tem vigorado nas últimas décadas na agenda política da União Europeia, este autor ressalta o facto de a educação estar crescentemente subordinada ao ajuste da economia ao novo capitalismo, estabelecendo relações deterministas entre educação, produtividade e modernização económica. Ao abrigo desta relação se impõe o “aprender a obedecer” (Ferreira, 2012).

Souza (2006) e Frigotto (2004) advogam que estamos perante uma nova forma de exploração e dominação, expressa na pedagogia das competências e da empregabilidade. A sua eficácia materializa-se na capacidade de

interiorização de que o problema depende de cada um e não da estrutura social ou relações de poder. É tudo uma questão de “adquirir o ‘pacote de competências’ que o mercado reconhece como adequadas ao ‘novo cidadão produtivo’” (Souza, 2006: 221-222). Neste contexto, as manifestações e os efeitos da crise são de várias ordens – financeira, económica, social, política –, mas também de ordem cultural, na medida em que o discurso da crise gera uma cultura do medo e da resignação, transformando profundamente os sentidos e as formas da cidadania e da participação social.

Remetendo para o sistema de ensino finlandês, Komulainen (2011) afirma que o perigo da educação para o empreendedorismo reside justamente no seu carácter subtil. Ao contrário do empreendedorismo externo (relativo à habilidade de constituir uma empresa), que sempre foi vista como entrando em conflito com os valores da educação básica e portanto facilmente rejeitada, o empreendedorismo interno ou intra-empreendedorismo (relativo à atitude, ao ‘ser empreendedor’) tem tido bastante mais adesão, revelando-se um “cavalo de Tróia” através do qual as políticas neoliberais entram nos mundos do trabalho e da educação.

Podemos olhar estes fenómenos à luz do conceito de “sociedade de controlo”, proposto por Deleuze (1992: 224). No entender do autor teríamos passado de uma “sociedade disciplinar” - marcada pelo confinamento - para uma “sociedade de controlo”, em que os limites temporais e espaciais se esbatem, dando como exemplos a formação permanente e contínua ou o salário por mérito – na escola e na empresa-, em que “nunca se termina nada” e em que “homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (1992: 224).

Conclusão

Num mundo em permanentes e profundas transformações, a crítica tende a atrasar-se em relação aos avanços do capitalismo. O “novo capitalismo” baseado na “organização em rede” (Boltanski e Chiapello, 1999) e o neoliberalismo emergente nos anos 1980 beneficiaram avidamente do enfraquecimento da crítica, tendo-se tornado mais difícil submeter à análise crítica as suas causas e consequências. Desde o início da “crise global”, em 2008, e do lançamento, em Portugal, do programa de assistência financeira acordado com a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional, em 2011, essa dificuldade acentuou-se devido ao facto de as transformações que têm vindo a ocorrer na sociedade, no trabalho e, em particular, na educação – fruto de um conjunto de medidas de política educativa associadas aos cortes e às restrições orçamentais – terem gerado um sentimento de inevitabilidade. Por isso, as experiências ativistas

relatadas neste artigo têm procurado fomentar articulações fecundas entre os dois registos críticos que os autores acima referidos enunciam: a “crítica social” e a “crítica artista”.

O princípio de uma máquina é simples: um conjunto de dispositivos ou de mecanismos combinados utilizam energia e trabalho para atingir um objetivo pré-determinado. O que procurámos evidenciar neste artigo foi como se processa a “máquina do empreendedorismo”, em particular, num contexto de recessão, de transformações na esfera do trabalho e de crise nos vários planos: político, económico, social, cultural, educacional.

Através da produção e difusão de uma série de narrativas que se interligam - “o emprego é coisa do passado”, “não podemos estar amarrados ao Estado”, “o que conta é a atitude”, “o desemprego é uma oportunidade”, “o que é preciso é sermos empreendedores” - e da transposição desse senso comum para as políticas públicas, para as escolas, para os programas de organizações não-governamentais, para as universidades -, o empreendedorismo tem vindo a disseminar-se como discurso dominante, inquestionável e sedutor, encontrando terreno fértil em tempos de crise e austeridade. É neste contexto que, no âmbito dos movimentos e movimentações sociais, a responsabilidade social dos cientistas sociais assume uma relevância acrescida (Casa Nova et al, 2012).

Como em todas as máquinas e sistemas, há contradições e espaços onde podemos atuar e de onde podemos partir para modos de resistência. E há sinais que dão mostras de oferecer alternativas: a percepção de que é “economicamente” impossível uma sociedade sustentar-se apenas por negócios em conta própria, correndo-se o risco de termos uma “sociedade de empreendedores sem empresas” (Fernandes, 2013: 119); o surgimento de cooperativas e outras formas de organização associativa e comunitária que procuram, de forma coletiva, soluções para o desemprego estruturante.

O que a experiência com o Teatro do Oprimido permitiu e permite é, antes de mais, a criação de um tempo e de um espaço de discussão e reflexão coletivas que, fazendo uso de uma pedagogia da inquietação e da “pergunta”, possibilitam o despontar de um processo de conscientização (Freire, 1979a). Os exercícios e jogos teatrais, o uso da linguagem metafórica, a mobilização de ferramentas de análise do poder e das estruturas sociais que a metodologia coloca à disposição contribuem para combater a “invasão de cérebros” (Boal, 2010), para desmontar e pôr a nu as máquinas e sistemas opressores. Por ser enraizado no diálogo e não no monólogo opressor, o Teatro do Oprimido é também um poderoso instrumento de desmistificação (Freire, 1979b).

Desconstruir as palavras que constituem os discursos dominantes que se movem nos campos empresarial, mediático e educativo – e.g., competência, colaborador, empregabilidade, excelência, qualidade – e recuperar outras que parecem desatualizadas – exploração, opressão, dominação, luta

de classes, emprego, direitos – é um exercício que, já de si, parece fazer emergir alternativas e energias emancipatórias. O facto de nos centrarmos na análise das contradições e nos espaços de resistência, possibilita combater algumas das mais poderosas tendências contemporâneas: a inevitabilidade, a resignação, o fatalismo.

Contudo, é apenas porque sai das quatro paredes da oficina que a experiência do Teatro do Oprimido congrega em si possibilidades emancipatórias. As alianças com grupos e movimentos sociais, a diversificação de espaços e linguagens (nas manifestações, nas reuniões, nos debates...), ou até a transformação dessa experiência em material académico, como este; evidenciam um esforço coletivo de resistência que não se coaduna com visões *fetichizadas* da metodologia nem com a atribuição de um “fim em si mesmo” ao Teatro do Oprimido.

Bibliografia

BOAL, Augusto (2009). *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.

_____(2010). *O Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Editora.

BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Ève (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.

BOURDIEU, Pierre (1996). *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP.

_____(1998). *Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar.

BRETON, Philippe (1999). *A Manipulação da Palavra*. São Paulo: Edições Loyola.

BURAWOY, Michael (2006). Por uma sociologia pública. *Revista de Ciências Sociais*, nº 25, pp. 9-50.

CASA-NOVA, Maria J., BENAVENTE, Ana, DIOGO, Fernando, ESTEVÃO, Carlos e LOPES, João T. (Org.) (2012). *Cientistas Sociais e Responsabilidade Social no Mundo Actual*. V.N. Famalicão: Húmus.

CASTEL, Robert (2003). *As Metamorfoses da Questão Social: Uma crónica do salário*. Petrópolis: Vozes.

CHAVES, Rosário e PARENTE, Cristina (2011). O empreendedorismo na escola e o paradigma das competências: o caso da Junior Achievement – Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 67, 65-84.

CORREIA, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 81-110.

COSTA, Alessandra (2010). *Convergências, Divergências e Silêncios: O discurso contemporâneo sobre o empreendedorismo nas empresas júnior e na mídia de negócio*. Tese de doutoramento. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro.

_____ (2011). A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. *Revista de Administração Contemporânea*, 15 (2), 179-197.

DELEUZE, Gilles (1992). *Conversações: 1972-1990*. São Paulo: Editora 34.

DGIDC (2006). *Guia de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

DGIDC (2007). *Guia: Promoção do Empreendedorismo na Escola*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

ESTANQUE, Elísio, COSTA, Hermes A. e SOEIRO, José (2013) The new global cycle of protest and the Portuguese case. *Journal of Social Science Education*, 1, 1-23.

FERNANDES, Luís (2013) O que faz falta é sermos empreendedores? In Nuno Serra, Miguel Cardina e José Soeiro (coord.), *Não Acredite em Tudo o que Pensa: Mitos do senso comum na era da austeridade* (109-121). Lisboa: Tinta-da-China.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2012). A ideologia da adaptação: tensões entre educação e trabalho no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida. In C. A. V. Estêvão (org.), *Políticas de Formação, Ética e Profissionalidade* (145-166). Curitiba: Editora CRV.

FÓRUM ESTUDANTE (2014). Guia do 1º Emprego. *Revista Forum Estudante*, edição especial, Ano V.

FREIRE, Paulo (1979a). *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.

_____ (1979b). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIGOTO, Gaudêncio (2004). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In n R. Novaes e P. Vanucchi (org.) *Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

GIROUX, Henry (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum.

HALE, Charles (2008). *Engaging contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship*. Berkeley: University of California Press.

KENNY, Kate e STRIVER, Stacey (2012). *Dangerously empty? Hegemony and the construction of the Irish entrepreneur*. Disponível: <http://hdl.handle.net/10379/2692> (consultado em 31 de março em 2014)

KOMULAINEN, Katri (2011). Internal entrepreneurship – a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre- and in-service teacher`implementation of and resistance towards entrepreneurship education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9 (1), pp. 341-374.

LIMA, Licínio (2012). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir: Sobre a subordinação da educação na “sociedade de aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.

MC LAREN, Peter (2007). *Pedagogia Crítica contra o Império*. Mangualde: Edições Pedago.

NÓVOA, António (2013). Entrevista. *Revista do Jornal Expresso*, 31 de Agosto.

PAIS, José Machado (2012). A esperança em gerações de futuro sombrio. *Estudos avançados*, 26 (75), pp. 267-280.

SCHOSTAK, J. & SCHOSTAK, J. (2008). *Radical Research: Designing, developing and writing research to make a difference*. London: Routledge.

SOEIRO, José (2015), *A Formação do Precariado. Transformações no trabalho e mobilizações de precários em Portugal*. Tese de Doutoramento em Sociologia: Relações de Trabalho, Desigualdades Sociais e Sindicalismo, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

SOEIRO, J., CARDINA, M. & SERRA, N. (coord.) (2013). *Não Acredite em Tudo o que Pensa: Mitos do senso comum na era da austeridade*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.

SOUZA, Adriano (2006). Jovens e educação empreendedora: que discurso é esse? *Educativa Goiânia*, . 9 (2), pp. 217-229.

TEIXEIRA, Cláudia (2012). Educação para o empreendedorismo: um estudo sobre o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra.

ZIZEK, Slavoj (2012). *O ano em que Sonhámos Perigosamente*. Lisboa: Relógio D`Água.

Regulação de políticas socioeducativas num Agrupamento de Escolas: a emergência de um Gabinete de Inclusão Cidadã em contexto de crise

María Cecilia Bocchio¹

Resumo: Em cenário de crise económica e social que repercutem em receitas de ajustes estruturais para a educação pública portuguesa, num Agrupamento Escolar (AE) emerge o Gabinete de Inclusão Cidadã (GIC) como uma “resposta” local às regulações do Ministério de Educação e Ciência e às demandas sociais insatisfeitas dos alunos. O artigo visa analisar o GIC como uma nova estrutura de gestão intermédia criada, situacionalmente, para a gestão de múltiplas políticas educativas, mas também de um crescente número de políticas sociais, que agora devem ser administradas desde a Escola Sede do AE e para as doze escolas agrupadas. A regulação local de políticas de assistência social repercutem para além da estrutura burocrático-administrativa do AE, na conformação dum perfil institucional como “AE inclusivo”, perfil que supõe para a diretora a intensificação e complexificação de um novo trabalho específico: a gestão de relações de parceria. Neste contexto, discutimos as lógicas de ação e os efeitos que o Sistema de Ação Concreta contextualizado no GIC do ficticiamente denominado AE Margem, promove nos seus atores escolares.

Palavras-chave: políticas socioeducativas; Gabinete de Inclusão Cidadã; Agrupamento Escolar

Introdução

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, define o Agrupamento Escolar (AE) como uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum (art.º 5º, ponto 1). No presente artigo, seguimos a ideia segundo a qual o AE fundamenta um novo modelo normativo de organização escolar em Portugal. A singularidade deste estudo (Bocchio, 2013) resulta da busca por compreender como a expansão do espectro de políticas públicas a serem ‘agidas’ (*enacted*) no AE afeta a complexidade da estrutura

¹¹ CONICET- Universidad Nacional de Córdoba, Centro Investigación Facultad de Filosofía y Humanidades, Argentina

burocrático-administrativa do AE e os processos de gestão. Portanto, interessa-nos descrever e analisar a operacionalização das diversas políticas socioeducativas que, em contexto de crise, são geridas na escola pública.

Centramos o artigo no AE Margem (denominação fictícia), mais especificamente na sua escola sede, focando uma estrutura de gestão intermédia desenvolvida para desconcentrar a gestão de múltiplas políticas socioeducativas: o Gabinete de Inclusão Cidadã (GIC). Discute-se a hipótese da política de AE outorgar ao diretor margem de autonomia na tomada de decisões, bem como promover novas responsabilidades no trabalho de direção, através de um perfil institucional inclusivo que busca a regulação da ação coletiva dos atores escolares.

Enquadramento teórico-metodológico

O enfoque teórico-metodológico desta investigação sustenta-se na Teoria da Regulação Social (Reynaud, 2003). A partir dessa teoria, procura-se estudar, de modo complementar, os mecanismos de regulação institucional do trabalho do diretor (associados às políticas de constituição e expansão dos AE) como também os mecanismos de regulação institucional e situacional que o diretor do AE desenvolve para orientar localmente a ação organizada que possibilita o funcionamento do AE. Para a compreensão dos processos de regulação interna (Barroso, 2006) são mobilizados os contributos de Friedberg (1995), principalmente a categoria de “Sistema Ação Concreta” (SAC). A rede conceitual construída na composição de um modelo para a análise teórica e metodológica do SAC recorre ainda às construções teóricas do ciclo da política do Ball (2002, 2012) e os modelos organizacionais de escola do Lima (2002). Ambas as perspetivas contribuem para a captação do processo de regulação das políticas educativas (em ambientes organizacionais) e a análise complementar das margens de autonomia relativa (Lima, 2002) e das lógicas de ação (Sarmento, 2000) que o SAC causa nos atores.

A metodologia da investigação é qualitativa, utilizando-se como recurso entrevistas semiestruturadas aplicadas a 19 atores escolares que integram a amostra deste estudo: a diretora; a subdiretora; as três adjuntas da direção; a coordenadora do Gabinete de Inclusão Cidadã; a coordenadora do Gabinete de Avaliação Interna; a coordenadora do Departamento Curricular do 1.º Ciclo; os sete coordenadores de escola e os quatro interlocutores².

2 No trabalho de campo foi possível reconhecer a figura do “interlocutor”. É um ator escolar criado pela diretora do AE para responder à impossibilidade legal de nomeação de

A recolha dos dados foi realizada durante o ano letivo de 2012/2013, no contexto de um Agrupamento Vertical pertencente à Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo. O AE é formado por doze escolas, sendo resultado da fusão de dois Agrupamentos Horizontais e de três escolas. A escola-sede é uma escola secundária. As doze instituições de ensino estão localizadas a uma distância de cerca de 10 km em relação à escola-sede. Em linhas gerais, os alunos do AE Margem são caracterizados por um crescente empobrecimento socioeconómico. É um fato significativo que em todas as escolas básicas do 1.º ciclo e jardins-de-infância são executados programas compensatórios do Ministério da Educação e Ciência³.

Num nível interpretativo é possível reconhecer que o AE Margem se encontra numa etapa caracterizada pela legitimação de processos organizativos entre a escola-sede e as escolas agrupadas, processos onde se destacam a relevância da equipa diretiva e das estruturas de coordenação intermédia e de supervisão pedagógica na gestão do AE. Foi reconhecida a existência de níveis diferentes de distribuição das funções que reportam à gestão pedagógica e burocrático-administrativa do AE, através das quais a diretora consegue responder às demandas das doze escolas agrupadas, bem como à regulação de diversas políticas públicas.

Como já referimos, neste artigo vamos centrar-nos no Gabinete de Inclusão Cidadã (GIC), como estrutura intermédia de gestão responsável pelo desenvolvimento (*enactment*) de políticas vinculadas à inclusão socioeducativa do aluno.

Gabinete de Inclusão Cidadã: história da emergência de uma estrutura para gerir múltiplas políticas

No âmbito das políticas de descentralização da administração escolar, Ferreira (2005) analisa criticamente as mudanças na gestão escolar que se tornaram promotoras de iniciativas de partenariado com agências comunitárias para dar resposta a um projeto educativo, bem como realizar projetos específicos de combate à pobreza e à exclusão social.

O AE Margem está inscrito no retrato anteriormente descrito. O GIC desenvolve a ligação entre as escolas agrupadas para serem abordadas as questões disciplinares, para o gerenciamento de mecanismos de apoio aos

coordenador de escola em instituições com menos de três professores efetivos no exercício da docência.

³ No Jardim de Infância destaca-se a “Componente de Apoio à Família”. Nas escolas básicas de primeiro ciclo EB1 denomina-se “Atividades de Enriquecimento Curricular”. Em ambos os casos as atividades desenvolvem-se em horário extraescolar e implicam a entrega dum suplemento alimentar aos alunos.

alunos e para potencializar o trabalho de articulação com distintas organizações da comunidade. Portanto, o GIC tem como sentido aperfeiçoar as condições para os alunos frequentarem com sucesso a escolaridade obrigatória.

O GIC é formalmente definido no Regulamento Interno do AE como uma estrutura de coordenação e supervisão pedagógica intermédia. Porém, as estruturas de coordenação e supervisão intermédia são designadas, de forma abreviada, pelos atores escolares do AE Margem como estruturas de gestão intermédia, razão pela qual se opta por manter esse nome.

Na realidade do AE Margem, o gabinete referido é uma ferramenta pensada e promovida a partir do interesse da equipa diretiva. A subdiretora refere-se ao nascimento do GIC assim: *"Eu estava diretamente ligada à sua criação, foi ideia minha. É claro, hoje, é um desenvolvimento que não teria imaginado."* (SD, p. 4).

A ideia de "escola inclusiva" advém do contexto da revisão do Estatuto do Aluno no ano letivo 2006/2007 na escola secundária (atual escola-sede do AE) e é atribuída à subdiretora. Como resultado do referido estatuto tornou-se obrigatória à existência de um espaço físico nas escolas desenvolvidos para trabalhar os problemas de comportamento com os alunos⁴. Na escola secundária e atual sede do AE Margem foi desenvolvido um projeto específico: o GIC. A partir deste projeto foi reconhecida a necessidade de abordar a formação e contenção dos alunos que, muitas vezes, são expulsos da sala de aula por atos de indisciplina. A subdiretora explica os princípios do GIC:

Surgiu como um gabinete com uma coordenadora e professores. Com o objetivo de trabalhar as questões de disciplina, ajudar o diretor de turma, o professor quando o aluno sai da sala de aula por motivos disciplinares e, em seguida, achamos que é necessário que o gabinete seja mais amplo, incluindo o estudante. Nós nos definimos como uma escola inclusiva e trabalhamos para isso e, portanto, reconhecemos a necessidade de criar uma estrutura que ajuda os alunos integralmente. (SD, p. 4).

Uma vez que a ex-diretora da escola secundária se tornou diretora do AE, o GIC abandonou o *status* de projeto, e transformou-se numa das principais estruturas de gestão intermédia do AE. É importante ressaltar que, na contextualização da sua candidatura para a direção do AE, o projeto de

4 Em uma conversa informal, a coordenadora do GIC descreve que em algumas escolas foram criadas "salas disciplinares" ou "salas de apoio aos estudantes", localizadas geralmente dentro das bibliotecas.

intervenção intitulado: *“Compreender, agir, mudar e incluir. Contribuições para uma escola pública de qualidade”* atribuiu grande importância ao GIC.

A origem institucional que o GIC teve na escola secundária está articulado com a componente histórica e de localização física do gabinete, e também com a atenção dirigida aos níveis de ensino onde as áreas de trabalho do GIC são problemáticas centrais para alunos abrangidos pela crise socioeconómica em Portugal. Conforme essa definição do GIC, alguns atores escolares reiteraram que:

Temos um grande trabalho sobre as questões sociais. Nós trabalhamos com as famílias, sem conter uma família é difícil melhorar as questões pedagógicas (AD1, p.1).

A Coordenadora do GIC é apelidada pela subdiretora como uma "mini psicóloga", ela é fundamental para o funcionamento do Gabinete. A Subdiretora explica assim o sentido do Gabinete:

“Foi criada uma estrutura necessária ao mesmo nível que se criou o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e em paralelo foi criada uma sede do GIC na Escola Básica Integrada” (SD, p. 4).

Como a Subdiretora manifesta, o Gabinete é relevante para o tratamento de questões socioeducativas, o que também se revela através da criação duma sede do GIC na Escola Básica Integrada. Isso ocorre como consequência do número de alunos que a Escola tem (759 alunos no ano letivo 2012-2013) sendo designado mais um coordenador do GIC para atuar nessa escola. Com as outras escolas agrupadas (jardins-de-infância e escolas básicas do 1.º ciclo) o mecanismo de articulação é realizado do seguinte modo:

Os coordenadores de escola fazem-nos chegar as necessidades que eles têm e trabalhamos juntos. Sim, é uma questão de trabalho disciplinar, nós falamos com os pais, professores e coordenadores da escola. Se precisarmos de mais ligações institucionais, como a polícia ou como o hospital, nós solicitamos (CGIC, p. 4).

O gabinete, no seu trabalho sobre aspectos sociais e disciplinares, articula com o trabalho pedagógico dos professores e permite que o diretor descentralize o tratamento de problemas relacionados com o comportamento dos alunos e outras demandas na coordenadora do GIC e na subdiretora, sendo solicitada a participação da diretora no caso de se registarem situa-

ções extremamente complexas. A confiança delegada pela diretora na coordenação do GIC é possivelmente uma chave para a administração e gestão desta nova estrutura pedagógico-administrativa do AE Margem. Em seguida, serão apresentados aprofundamentos dos diversos projetos de apoio ao estudante que são geridos pelo GIC.

A ‘Rede de parcerias’ e a ‘lógica de ação para a inclusão social’: as regras da construção de um AE inclusivo?

Apresentamos a seguir algumas ações-chave que são geridas pelo GIC e destinadas à inclusão socioeducativas. Os principais projetos e atividades são desenvolvidos, principalmente, em coordenação com o Ministério de Educação e Ciência (MEC), mas também em articulação entre o MEC e outros ministérios portugueses, como o Ministério de Administração Interna, o Ministério da Saúde e outras entidades como a Câmara Municipal, as Juntas de Freguesias e com instituições da comunidade próximas ao AE.

Quadro 1. Projetos de apoio ao aluno geridos pelo GIC

- *Projeto de Educação para a Saúde*: Em ligação institucional com a Unidade de Cuidado Comunitário da Câmara Municipal e o regime de aplicação da educação sexual no meio escolar, são desenvolvidas atividades de educação sexual, prevenção de doenças, cuidados na alimentação, especialmente para os alunos que têm uma doença que envolve cuidados especiais.
- *Programa Escola Segura*: Em articulação institucional com a polícia no âmbito do Ministério da Administração Interna, abrange o desenvolvimento de atividades de prevenção de droga-dependência. Também trabalha em situações problemáticas, relativamente às quais os professores não podem responder. Além disso, quando se detetam situações de risco para o desenvolvimento do aluno, solicita-se à polícia que intervenha junto das famílias.
- *Projeto de Tutorias*: legislado pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, viabiliza aos alunos um acompanhamento individualizado. Esses alunos são normalmente identificados no esforço conjunto entre o GIC e os diretores de turma.
- *Projetos de solidariedade*: permitem coletar diferentes recursos para alunos e famílias do AE incluindo roupas, alimentos, materiais escolares e livros didáticos. Todos os anos há um “concurso de cabazes de Natal” entre as turmas do AE, sendo depois os cabazes são entregues às famílias carenciadas.

Fonte: Elaboração própria

Através destas ações é construída uma rede de parcerias com o meio exterior do AE Margem. Essa rede evidencia as influências das políticas educacionais e das políticas sociais que no contexto de crise socioeconómica devem ser executadas na escola pública. Friedberg (1995) explica que qualquer Sistema Ação Concreta (SAC) é causa e efeito de um sistema de poder que implica a coordenação dos atores para cooperar com uma empresa coletiva. O GIC e seus projetos sustentam-se nos recursos financeiros gerados pelo AE Margem e, especialmente, pela solidariedade e trabalho voluntário dos membros da comunidade educativa. A ação organizada e promovida desde a direção do AE responde ao que a diretora denomina “*uma filosofia inclusiva, centrada no aluno*”. Essa filosofia é desenvolvida e aplicada de tal modo que seja transmitida para as escolas agrupadas ao AE Margem. Conforme esta proposta de filosofia, a coordenadora do GIC manifesta que:

O GIC significa pôr a camiseta, defender o voluntariado, criar laços, criar um sentimento de pertença, construção da cidadania, se os nossos estudantes têm isso, não vão arranhar as paredes, eles não vão dar uma má resposta a um professor (CGIC, p. 5).

No decurso do estudo, uma vez reconhecida a importância do GIC, foi necessário reconstruir a história deste gabinete no AE Margem. Foi através de um conjunto de *emails* e de conversas informais depois da entrevista com a coordenadora do GIC que foi revelado a origem do projeto e a execução do gabinete no Estatuto do Aluno. Isto significa que, apesar dos entrevistados atribuirem à subdiretora a criação do GIC, como um projeto específico, fez-se necessário buscar informações da história do GIC para “desnaturalizar” (Friedberg, 1995) a sua origem e compreender as suas alterações.

É necessário reconhecer a influência do MEC no processo de regulação institucional, por meio do Estatuto do Aluno e de um conjunto de programas e projetos promovidos desde instâncias centrais de governo. No AE Margem é possível observar que existe uma missão social que está sendo projetada sobre as escolas agrupadas. Assim, o GIC resulta desse complexo processo de regulação institucional e situacional das políticas públicas, onde as regulamentações do MEC delimitam um perfil de instituição escolar que, no processo de ser traduzido e ‘agido’, adquiriu dimensões possivelmente inimagináveis para os formuladores de políticas. O trabalho de campo desenvolvido permitiu-nos identificar um perfil institucional que tem como objetivo principal a inclusão dos alunos.

A partir do conceito de lógica de ação, que Sarmento (2000) desenvolve, construímos neste estudo a definição de *lógica de ação para a inclusão social* com o objetivo de referir aos conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, a partir dos quais é introduzida uma ordem, uma coordenação e um controle das práticas locais dos ‘atores escolares’ do SAC

contextualizado no AE Margem. As práticas são essencialmente o resultado (sempre provisório) da organização das ações orientadas à assistência dos alunos para a inclusão socioeducativa.

A lógica de ação que conta para a regulação do GIC formaliza-se através de um conjunto de traduções (Latour, 1989)⁵ das políticas socioeducativas efetuadas pela diretora do AE Margem, mas com o sucessivo apoio dos atores escolares que selecionou (principalmente a subdiretora e a coordenadora do GIC). Nas palavras de Ball e Maroy (2009) parece evidente que a coerência entre as condições internas e externas que se cruzam nas instituições educativas e nas suas lógicas de ação não é um fenômeno natural que dê conta da adaptação das organizações ao seu próprio contexto interno e externo; pelo contrário, é um ativo processo político em que o trabalho do diretor e dos outros atores é central.

A interpretação deste tipo de lógica de ação possibilita analisar o desenho racional limitado que adquire o processo de regulação interna do GIC. Isto é, permite reconhecer as mudanças no sentido da escola como instituição transmissora de conhecimento. Nas conclusões retomaremos esta ideia; a seguir aprofundaremos o trabalho que a lógica de ação para a inclusão social exige no diretor.

Agenda conjuntural para dirigir um AE

Van Zanten (2012) sugere que assistimos a uma rutura nas tradicionais competências da gestão diretiva vinculadas à manutenção da disciplina ou à animação pedagógica. Para a autora, o aumento do fluxo de trabalho tem um impacto em todos os diretores; no entanto, é um problema que afeta mais aqueles que trabalham em escolas da "periferia", onde frequentam os alunos carenciados do nível socioeducativo. Neste sentido, predomina no exercício das funções da diretora do AE a gestão das relações de parceria com organizações, empresas e diversas instituições do Estado que provém o AE com diversos recursos. Em consequência, a diretora é representada de forma recorrente como uma gestora de recursos económicos. Assim refere-se que:

Nós temos outros recursos que produzimos internamente, pelo bar, o aluguer do salão, as empresas privadas que, como resultado da crise,

5 O conceito de "tradução" proposto por Latour (1989, em Carvalho, 2002, p. 66) é definido como: "o estabelecimento de uma relação de poder que, como tal, exige a presença de atores dispostos à cooperação, de modo que as ações se tornem previsíveis (control)". No estudo desenvolvido, isto implica a compreensão dos processos de gestão e tradução entre as diferentes partes do SAC que conformam os atores escolares do 'AE Margem'.

não estão a dar tanto financiamento. Temos dois projetos Comenius aprovados (E1 DAE, p. 4).

São ações através das quais se executam vários programas, projetos e atividades que permitem obter novas fontes de financiamento. Deste modo, a Diretora refere-se ao seu trabalho diário:

O mais importante é o planeamento de vida do AE, as relações com outras organizações. Os problemas estão relacionados com a falta de motivação das pessoas e levar as pessoas a trabalhar mais e melhor. Temos muitos professores cujos cônjuges estão desempregados; muita coisa mudou (E2 DAE, p. 6).

Na citação referenciada é assinalado como "responsabilidade do diretor" o desenvolvimento de relações intra-organizacionais com base numa liderança que serve para a motivação dos professores. Apesar dos professores pertencerem a um setor que está sendo severamente atingido pelas condições económicas em Portugal, paradoxalmente, eles devem responder às solicitações de maior participação na vida escolar, especificamente em atividades extracurriculares ou no GIC.

A regulação institucional que o Estado impõe é operacionalizada através da figura do diretor no AE como representante do MEC na escola-sede (Lima, 2011) permitindo analisar o que Ball (2002) denomina: "efeitos de primeira ordem" relacionados às mudanças nas estruturas e nas práticas dos atores. O GIC é o exemplo mais tangível de uma nova estrutura de gestão escolar, tanto que as práticas de gestão são descritas deste modo pela diretora:

A parte burocrática deixa-nos pouco tempo para refletir sobre o que você quer fazer. Tudo é para ontem. Eu gostaria de ter menos burocracia, o Ministério pretende controlar tudo e passamos a vida preenchendo formulários, inúteis, e não podemos trabalhar com os alunos, com colegas e o que eu faço é dar respostas para tudo. Gostaria de tirar férias! Por causa do tipo de trabalho e as mudanças permanentes não tomamos mais de 15 dias por ano cada um. Há quatro anos que fazemos isso, e nosso trabalho é de tal maneira contínuo. Às vezes pecamos por não parar; pensar no que estamos fazendo (DAE E2, p. 6).

Na descrição que a diretora faz sobre o trabalho que realiza e o trabalho que gostaria de fazer prevalece o aumento do fluxo de trabalho e a centralidade das tarefas burocráticas na gestão do AE Margem. Em articulação com os efeitos de primeira ordem acima mencionados, é possível reconhecer no discurso da diretora novos parâmetros para avaliar como estão trabalhando e como funciona o AE Margem: *"Eu acho que as coisas estão funcionando e estamos fazendo parceria com instituições, polícia, centro de saúde"* (E2 DAE, p. 4).

Estas mudanças na agenda de trabalho da diretora e nos critérios de avaliação que a própria diretora construiu sobre o seu trabalho possibilitam interpretar aquilo que Ball (2002) denomina como: "efeitos de segunda ordem". Os efeitos de segunda ordem são definidos pelo impacto das mudanças no exercício da função diretiva e aplicados em trabalho intensivo, degradação das condições de trabalho, stresse, e aumento das funções de assistência social em detrimento das tarefas pedagógicas (Ball, 2002).

Assim, a figura do diretor fica inserida num jogo de regulações, onde é visível a redefinição da sua agenda profissional conforme as demandas do MEC. As novas regulações estão a reforçar a sua capacidade de gestão, intensificando e burocratizando o seu trabalho, de modo tal que parecem evidenciar as mudanças na essência da identidade do diretor de escola, enquanto uma figura que já não vai voltar a coordenar e dirigir apenas uma escola.

Em modo de conclusão: Será que o AE é a nova estrutura planeada para o "casamento" entre as políticas educativas e sociais?

Na definição do objetivo geral da pesquisa realizada levantamos a necessidade de descrever, analisar e interpretar o SAC que possibilita o funcionamento do AE Margem. O GIC transformou-se, no desenvolvimento da investigação, numa estrutura burocrático-administrativa central para o SAC que possibilita o funcionamento do AE.

No GIC é possível analisar a regulação situacional e interna das legislações nas escolas e o impacto do contexto social e político nas organizações escolares em Portugal. Mobilizando a descrição de Ball, et. al (2012), o GIC é uma expressão do processo de sedimentação das políticas educativas onde os textos políticos (políticas educativas, planos, programas, projetos, etc.) e um determinado perfil institucional servem à redefinição situacional das políticas definidas pelo MEC. O GIC e a sua "filosofia inclusiva" colocam em evidência que a escola não é só uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também para a expressão das capacidades estratégicas de

desempenho dos atores e do exercício (político) de uma margem de autonomia relativa (Lima, 2002).

No GIC aparecem uma série de princípios institucionais: educação cívica, atendimento integral do aluno, cumprimento da escolaridade obrigatória, igualdade de oportunidades, integração dos alunos, controle comunitário de saúde local, controle da assistência regular às aulas, avaliação positiva do mérito e do desempenho académico do aluno e vigilância do sistema disciplinar. Tais princípios não são uma invenção do GIC; é uma atualização dos princípios gerais e organizativos da Lei de Base do Sistema do Sistema Educativo português regulamentado em 1986. A "novidade" encontra-se na gestão destes objetivos, através de uma nova e complexa estrutura burocrático-administrativa que define o GIC.

Assim, a relação entre política de AE e a resposta às demandas sociais dos alunos é uma manifestação da influência histórica que o Estado tem vindo a exercer no ensino público. Andy Green (cit em Barroso, 2013, p. 15) explica que o processo de escolarização em instituições públicas foi promovido com base num "voluntarismo político" claramente centralizador, que pressupõe um forte consenso social sobre o valor da educação. Isto explicita que a organização escolar responde, desde o início, a um conjunto alongado de objetivos que vão para além da missão de ensino, tais como: o desenvolvimento moral, cultural e político da nação, a difusão da língua nacional, a assimilação das diversidades étnicas e a promoção da identidade nacional.

É possível reconhecer que as características dessa relação estão mudando, tornando-se a escola a instituição estatal escolhida para a operacionalização das políticas sociais, ligadas intimamente ao assistencialismo. A mudança que supõe a descentralização da gestão de múltiplas políticas na escola pública suporta-se, também, em discursos de longa data em Portugal que delegam autonomia às escolas para se autogerir. Neste sentido, Sá e Antunes (2010, p. 484) alertam para o "voluntarismo" na condução da política que o Estado está promovendo, criando as condições para que os desafios e problemas das escolas sejam resolvidos no fórum individual.

O voluntariado acima mencionado aparece no GIC, uma estrutura de gestão intermédia criada com os recursos que o AE Margem tem para gerir as crescentes solicitações e pressões impostas pelo MEC. Estamos falando da delegação de responsabilidades do Estado que agora devem ser geridas no AE, mas sem obter mais recursos humanos, necessitando, para além de isso, de gerir a própria rede de parcerias, de modo a responder às crescentes solicitações sociais, não atendidas, dos alunos.

Ponderamos duas hipóteses que demandam futuras pesquisas. A primeira refere o AE e a escola-sede como estruturas burocráticas e administrativas de um novo cenário propício para o "casamento entre as políticas sociais e educacionais" desenhadas centralmente, mas geridas localmente no AE. A segunda hipótese implica considerar que o GIC se torna numa filial

deslocalizada do Gabinete Coordenador de Segurança Escolar; ou seja, numa instância que reproduz (parcialmente) uma estrutura ministerial desconcentrada, agora localizado na escola-sede do AE para a regulação conjunta das políticas socioeducativas.

Os avanços no estudo que desenvolvemos indicam que o GIC necessita de ser analisado como um exemplo específico das mudanças nos modos de participação dos atores escolares e do Estado na multirregulação do Sistema Educativo português (Barroso, 2006). A nova agenda conjuntural para dirigir um AE, consequente com o contexto social político e económico que atravessa Portugal, está a reivindicar a preponderância de um modelo político-social (Barroso, 2005) na gestão local do AE e consequentemente numa lógica de ação orientada para a inclusão social. No entanto, e para além do predomínio deste perfil institucional, as características que assume a direção do AE caracterizam-se pela presença de “lógicas aditivas” (Maroy, 2011) que se acumulam no mandato da diretora. Em consequência, as demandas sociais insatisfeitas e compensadas desde a escola pública, são contraditoriamente conjugadas com as crescentes tarefas burocráticas e de avaliações externas e internas, o que configura o trabalho do diretor como “manager esquizofrénico” (Barroso, 2011).

O GIC é uma manifestação da complexidade da estrutura burocrática-administrativa necessária para gerir doze escolas à distância ou com “ controlo remoto” (Lima, 2001) desde a escola-sede do AE; ou seja, é o exemplo mais claro de um novo nível de distribuição de funções numa organização escolar que deve regular internamente um conjunto de políticas socioeducativas. Portanto, investigar o SAC que habilita o acionar do GIC possibilita interpretar uma nova forma de ação regulada pela política de AE, que se contextualiza num novo programa institucional (Dubet, 2006) diferenciado da imagem de escola e de Estado moderno em Portugal.

Importa destacar que a discussão sobre este novo modelo normativo de organização escolar e as novas responsabilidades que competem à gestão escolar não nos devem fazer perder de vista a centralidade que a escola tem na transmissão do conhecimento. Como Nóvoa (2009, p.12) explica, para que a aprendizagem tenha lugar a escola terá de cumprir algumas missões assistenciais; contudo, assumir estas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do que defini-las como missões primordiais da escola, e este tem sido o erro maior da escola transbordante.

A emergência de um Gabinete de Inclusão Cidadã em contexto de crise é uma evidência das mudanças no processo de regulação das políticas socioeducativas e dos sentidos da escola pública. Se seguirmos o raciocínio do Friedberg será preciso ressaltar que a ação organizada dos atores escolares é o espaço que possibilita o *enactment* das políticas públicas, mas também é o espaço para virar o sentido das políticas neoliberais, para refletir estratégicamente sobre o sentido e as formas da nossa ação.

Bibliografia

BALL, Stephen (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la educación*, 2(2 y3), 19-33.

BALL, Stephen, MAGUIRE, Meg, BRAUM, Annette, HOSKINS, Kate, & PERRYMAN, Jane (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.

BALL, Stephen, & MAROY, Cristiane (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare*, 39(1), 99-112.

BARROSO, João (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista española de pedagogía*, L63(232), 423-441.

_____ (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

_____ (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. Em J.A. Costa, & A. Neto-Mendes, *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. (págs. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.

_____ (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação- Temas e Problemas* (12 e13):13-27

BOCCCHIO, Maria Cecília (2013). *O Diretor de Agrupamento de Escolas: regulado e regulador das políticas educativas. Estudo de um Sistema de Ação Concreto construído num Agrupamento de Escolas. Especialidade em Política e Administração Escolar*. Desenvolvida no marco da bolsa doutoral Erasmus-Mundus (2011-2014) Doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

DUBET, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.

CARVALHO, Luis Miguel (2002). *Oficina do Colectivo*. Lisboa: EDUCA História.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FRIEDBERG, Erhard (1995). *O poder e a regra- Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, Licínio (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

_____. (2002). Modelos organizacionais de escola. En L. & Machado, *Políticas e Gestão da Educação* (págs. 33-53). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

_____. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

MAROY, Cristiane (2011). Em direção a uma regulação pós burocrática dos sistemas de ensino na Europa? Em D. Andrade Oliveira, & A. Duarte, *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento* (págs. 19-46). Belo Horizonte: Fino Traço.

NÓVOA, António. (2009), Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, (49), 181-199.

REYNAUD, Jean-Daniel (2003), Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. *Recherches*, 103-113.

SÁ, Virgínio & ANTUNES, Fátima (2010), Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 468-593.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educativa.

VAN ZANTEN, Agnes (2012) *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue* (2e ed). Paris: PUF coll. Quadrige

Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho.

Formação de Pessoas Adultas: Uma Análise em torno da Construção de Identidades Aprendentes em Contexto de Crise

Maria Custódia Rocha¹
Marta Sofia Silva²

Resumo: Neste artigo analisamos políticas supranacionais e nacionais relativas à formação de pessoas adultas, apontamos algumas medidas e processos pré-delimitados que dessas políticas decorrem e, suportados por uma agenda teórica e um trabalho empiricamente sustentado, confrontamos este registo com os sentidos que as pessoas atribuem à formação. A análise crítica e reflexiva que daqui ressai provém da interpretação de que a formação das pessoas adultas pode favorecer mais a construção e reconstrução de *identidades aprendentes* do que a melhoria das situações de emprego e o aumento dos níveis de empregabilidade. Este registo permite-nos, também, desvelar como os *sentidos performativos* que se afirmam nas políticas de formação não anulam os *sentidos vivenciais* da/na formação.

Palavras-chave: Formação de Pessoas Adultas; Sentidos Performativos e Vivenciais; Identidades Aprendentes.

Introdução

A partir de um trabalho de investigação materializado num estudo de caso de cariz exploratório, metodologicamente sustentado na perspetiva construtivista e interpretativa das múltiplas realidades e assistido pelo método quantitativo (estatístico) e qualitativo de análise (Silva, 2012, procuramos captar os sentidos que perpassam nas políticas e sistemas de educação e formação de pessoas adultas – o que, atendendo ao conceito de performatividade apresentado por Ball (2005) chamamos *sentidos performativos* – e, também, interpretar os sentidos que as pessoas adultas dão à formação – sentidos por nós perspetivados como sendo *sentidos vivenciais* (fruto dos processos de socialização em contexto de formação e após a formação). A construção deste quadro analítico permitiu-nos inferir sobre as possibilidades que as pessoas adultas têm de construir e reconstruir identi-

¹ Instituto de Educação, Universidade do Minho

² Centro de Formação Profissional de Braga, IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

dades aprendentes através da formação, ou, melhor dizendo, através de uma formação por nós encarada como tendo, em tempo de crise, mais capacidade para fomentar o *aprender a ser* do que o *aprender a fazer*.

Este trabalho, desenvolvido em 2011-2012, foi espoletado por uma necessidade assumida por uma Divisão de Ação Social de uma autarquia do norte de Portugal com o intuito de sinalizar práticas de acompanhamento de pessoas adultas para ofertas formativas de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) externas aos sete *Centros Novas Oportunidades* (CNO) pertencentes ao concelho. A análise crítica que aqui apresentamos foi permitida pelos quadros teórico e empírico que enformam tal trabalho que, em si, resulta de um processo de investigação/intervenção em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

Justificação da Análise

A apoiar a presente análise, que se pretende crítica e reflexiva, destaca-se o facto de termos partido de uma investigação realizada em 2011-2012, como já dissemos, realizada, então, num tempo em que se reafirma a *crise da/na educação* e em que se propagam políticas e medidas condicionadas, ou pelo menos assim politicamente legitimadas, pelo acordo que Portugal fez com a Comissão Europeia, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Central Europeu e que se plasma no *Programa de Ajustamento Económico e Financeiro*. Trata-se de uma investigação precisamente realizada na altura em que vigorou a *Iniciativa Novas Oportunidades* e em que no *Relatório Estratégico do Quadro de Referência Estratégico Nacional*, de 2012, se apontam *debilidades na formação, nomeadamente ao nível da orientação e acompanhamento de jovens e pessoas adultas, que impedem a supressão das necessidades do tecido produtivo*.

Em tempo de crise, a agenda política nacional pretendia, então, superar as necessidades do tecido produtivo e da economia através da formação. Uma pretensão que, aliás, se tem vindo a propagar, em tempo dito de crise ou não. Desde que à formação foi atribuído um “poder mágico” (Silva, 2000) que este poder continua a ser convocado mesmo depois de se denunciar que “a formação não gera emprego” (Coimbra, 2007: 140) e que nem a economia do conhecimento, nem a produtividade, nem a competitividade, nem a empregabilidade fornecem ao cidadão uma razão para aprender e, especialmente, para daí fazer depender os seus projetos futuros (Coimbra, 2007: 140).

Sabendo nós que “o nosso problema é educativo”, pois “não temos retaguarda educativa” e que se o problema é a falta de retaguarda educativa, a formação profissional certamente não o colmatará (Lima, 2008: 2), não quisemos, contudo, de deixar de perceber se a formação das pessoas adultas, num contexto de crise, pode propiciar a construção e reconstrução de *identidades aprendentes*, posta então de parte a ideia de que ela favorece a melhoria das situações de emprego e o aumento dos níveis de empregabilidade.

Para que assim se possa agir em termos de investigação, é necessário perceber os *sentidos* que se podem associar à formação, até porque não é por termos um problema educativo de retaguarda e não é “aceitando que a educação e o aprendizado não podem conseguir tudo [que] a gente aceite automaticamente que esteja subordinada mecanicamente devido à sobredeterminação que atualmente está simbolizada pelo novo paradigma instrumental da aprendizagem e pelas ideias de ‘aprender para ganhar dinheiro’, ‘modelos de utilidade’ ou ‘habilidades economicamente valiosas’” (Lima, 2009: s/p.).

As ideias que sustentam a hipótese investigativa de que a formação das pessoas adultas em contexto de crise pode propiciar a construção e reconstrução de *identidades aprendentes* derivam do pressuposto epistemológico de que a aprendizagem é uma condição antropológica da existência (Charlot, 2000) e das teses sociológicas de que ao longo da vida “somos sujeitos de muitas identidades” e “somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes” (Louro, 2001: 12). E, se nas diversas redes e relações de socialização, ao longo da vida, as pessoas não se reduzem a meros sujeitos passivos (Rocha, 2012) e se em contextos específicos de socialização (de que as estruturas de formação fazem parte) as pessoas desenvolvem as mais diversas relações, perspetiva-se, em termos hipotéticos, que as pessoas sejam capazes de proceder à construção e reconstrução das suas identidades, em maior ou menor pluralidade, em maior ou menor grau de transitoriedade, mas de forma contínua, aprendendo, numa *relação aprender sendo*.

Falar em sentidos implica ter presente que, embora não se possa associar um sentido com uma só verdade, o certo é que há discursos e sentidos dominantes que devem ser questionados. Veja-se, a este propósito, que “a análise pós-estruturalista foucaultiana é fecunda na problematização que faz da ideia de que o sujeito está como que inevitavelmente integrado num sistema onde tudo é delimitado *a priori* e onde não cabem outras “conjunções possíveis” ou outras relações de poder que não só as instituídas (Rocha, 2007: 338). Desta feita, “o discurso (e o sentido) não são só elementos de reprodução que constraingem, são também relações de produção e de desconstrução que capacitam” (Rocha, 2007: 348).

Ora, um dos sentidos da formação, que nos parece ser o seu sentido dominante, é o de que a formação se deve instituir como investimento con-

creto, do qual se esperam e se avaliam retornos calculáveis de forma a facilitar uma performatividade económica sustentável no quadro da economia do conhecimento. Este, sendo um dos sentidos dominantes da formação, o sentido que aliás vigorou em Portugal nos anos em que esta investigação foi feita, é também aquele que mais críticas tem merecido por parte de quem considera que a *performatividade* se centra sobre “os aspetos funcional e instrumental da modernidade”, exigindo “a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria” (Ball, 2005: 544).

Um dos outros sentidos da formação, de entre os muitos que ela pode adquirir, manter ou reconfigurar, “está intimamente ligado ao significado que [o/a formando/a] atribui globalmente à sua dinâmica de mudança”. Assim, as motivações dos atores para a formação e o reconhecimento da sua importância nas esferas em que estes investem, ou pretendem investir, estão envoltas de “dinâmicas identitárias de ‘diferenciação’, ‘confirmação’, ‘afirmação’, ‘preservação’, ‘reserva’, ‘aquisição’ ou ‘restauração’” (Barbier, 1996: 22).

Sendo a aprendizagem uma condição inerente ao ser humano, dado que os processos de formação, (e a própria formação em si) constituem espaços de socialização onde se desenvolvem dinâmicas identitárias várias, sendo os atores organizacionais capazes de produzir significado, haverá que perguntar, à partida: Os *sentidos vivenciais* das pessoas em formação e após a formação têm potencial para a construção e reconstrução de *identidades aprendentes*? E ainda: Os *sentidos vivenciais* das pessoas em formação e após a formação coadunam-se com os *sentidos performativos* que se inscrevem nas intencionalidades gerencialistas das políticas e medidas de educação e formação de adultos?

Estas perguntas de partida ficam subsidiadas com os objetivos gerais deste trabalho: analisar o impacto contável dos processos de formação sobre a situação de emprego e sobre a empregabilidade entre os anos 2008-2012 e perceber se os processos de formação, ou o entendimento que deles se tem, propiciam a construção de *identidades aprendentes*.

Para que assim fosse possível, mais do que sinalizar práticas de acompanhamento de pessoas adultas encaminhadas para ofertas formativas dos cursos EFA, o que se inscreveria numa lógica de apoio à performatividade, tentamos nesta análise chegar a uma interpretação dos *sentidos vivenciais* que as pessoas adultas exprimem quando pensam em formação – aquando o ingresso, a permanência e o após o processo de formação. Tentamos então captar a forma como as pessoas se relacionaram com as estruturas, os processos e as práticas de formação e os sentidos que atribuíram a essas *vivências relacionais* (Rocha, 2012).

Para o efeito, os dados/discursos obtidos via inquérito por questionário de administração indireta e via entrevista centrada foram sujeitos à aná-

lise estatística e à análise de conteúdo de tipo categorial. Este processo metodológico implicou a prévia construção de categorias em acordo com a hipótese, as questões de partida e os objetivos que já aqui sinalizamos.

Dotamos os guiões dos questionários e esboços das entrevistas de uma estrutura que nos permitiu o posterior recorte de unidades de registo. Tivemos presente que as unidades de registo, ao mesmo tempo que em si mesmas constituem unidades de significação e se podem materializar em categorias analíticas de significação, permitem, também, a posterior construção de categorias analíticas de interpretação. Neste trabalho, as categorias analíticas de significação: ‘impacto na vida profissional’, ‘impacto na vida social’, ‘impacto na vida profissional’ e ‘atitude perante a Formação/Aprendizagem’ sustentam um processo investigativo de índole qualitativa que dá relevo ao conteúdo manifesto e simbólico dos sentidos que as pessoas dão à formação e à aprendizagem. Esses sentidos plasmam-se nas categorias analíticas de interpretação que, desde já, enunciamos: o ‘sentido instrumental’, o ‘sentido aprendizagem-placebo’, o ‘sentido de sobrevivência’, o ‘sentido indemnizatório’, o ‘sentido revelador’, o ‘sentido desafiante’ e o ‘sentido aprendizagem permanente’.

Políticas de Educação e Formação de Pessoas Adultas: Dos Sentidos Heurísticos aos Sentidos Performativos

Foi nos anos 50 e 60 do século XX, num contexto de “crise mundial da educação”, que surgiu “o movimento da educação permanente” (Canário, 2000: 87). Nos anos 70, o debate sobre a educação de pessoas adultas decorreu no âmbito de organizações internacionais e afirma-se em vários relatórios – *Learning to be* (Comissão Faure, 1972); *Recurrent education: a strategy for life-long learning* (OCDE, 1973); *Recommendation on the Development of Adult Education* (UNESCO, 1976); *Introduction to Life Learning* (UNESCO, 1979) – que apresentam uma dimensão heurística da educação e formação de pessoas adultas, dimensão essa “que enfatiza, por oposição a uma lógica de acumulação de conhecimentos, um processo de ‘aprender a ser’”, o que “representa um ponto de viragem no pensamento sobre a educação” (Canário, 2000: 87).

Conquanto assim tivesse sido, as tendências que, nos anos 70, potenciavam a educação de adultos para novos horizontes, para além da escola, para lá das competências e das performances laborais, em suma, para lá da performatividade, foram travadas nos anos 80 e primeiros anos de 90 do século XX. Em meados dos anos 90, contudo, e particularmente no Relatório *Educação – Um Tesouro a Descobrir* da UNESCO (1996), anuncia-se o regresso da aprendizagem ao longo da vida ao assumir-se quatro pilares da educa-

ção: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser* (Lima, 2007: 23).

O regresso do *aprender* começa a ser travado no início do século XXI. Se atendermos às orientações da União Europeia, podemos detetar os contornos de uma estratégia política dual em termos de educação/formação de pessoas adultas: Um interesse renovado pela educação entendida como um processo continuado ao longo da existência humana – aprendizagem ao longo da vida/educação permanente e, simultaneamente (mas com maior ênfase, na nossa opinião) um entendimento da aprendizagem ao longo da vida como um processo comprometido com o incremento da competitividade económica (Antunes, 2008). O *Livro Branco Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva* da Comissão Europeia, de 1995, e os projetos que surgiram no âmbito do *Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida* (1996) permitem detetar essa estratégia política dual mas assimétrica.

Vejamos: Desde meados dos anos 90 que se tem vindo a denotar uma progressiva transladação do campo da aprendizagem ao longo da vida para o campo da formação (profissional), o que faz com que um sentido mor (mesmo que imbuído de *ressignificações*) perasse nas orientações políticas que, doravante, remetem para objetivos operacionais, delineados em função da eficácia de um processo tecnicista, e com os quais se aposta na educação e formação (profissional) das pessoas adultas a favor de um desenvolvimento profissional (económico) em detrimento de outras formas de desenvolvimento humano. O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* da Comissão Europeia, de 2000, assim como o *Plano de Ação para a Educação de Adultos* da Comissão Europeia, de 2007, apesar de discursivamente apresentarem preocupações com a inclusão, a justiça social e a cidadania, transformam o conceito de aprendizagem ao longo da vida num instrumento comprometido com a eficiência económica.

Tratava-se, na altura, de um compromisso não totalmente assumido, quer por parte das instâncias internacionais, quer por parte da União Europeia, quer por parte da agenda política nacional, podendo descrever-se este processo, se tivermos em conta os anos que medeiam “entre 1999 e 2006”, como “uma política de transição” onde se denota “a ressemantização de modos de pensar e de agir de raiz emancipatória, reflexiva e problematizadora subordinada a princípios de gestão de recursos humanos” (Guimarães, 2011: 484).

O teor do *Marco de Ação de Belém* da UNESCO (2010) que, aliás, reproduz as orientações políticas da CONFINTEA VI, organizada pela UNESCO, em 2009, e onde se manifestou “a opção política por um conceito de educação de adultos estreito, ou nem sequer nomeado” (Lima, 2010), accentua a atrás referida “ressemantização”. O mesmo acontece no *Global Report*

on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy da UNESCO, de 2013, onde a aprendizagem ao longo da vida é encarada como literacia.

Em Portugal, nos finais dos anos 70 e inícios dos anos 80 do século XX, o projeto da educação de adultos afirmou-se em muito se identificando com a ação prosseguida pelas instâncias internacionais nos inícios dos anos 70 (Canário, 2000). Passada essa primeira identificação, foi apenas em 1999, com a publicação do “estudo de construção de um modelo institucional de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que o campo da educação de adultos começou a ganhar fôlego. A ANEFA teve precisamente como missão inicial “pensar” e “criar” em Portugal uma educação e formação de adultos que traduzisse as ligações que deveriam existir entre a educação, a formação e o emprego. Convirá, contudo, recordar que os primeiros documentos que propõem ao governo uma política pública de educação de adultos falam de uma ANEA – Agência Nacional de Educação de Adultos; “a formação vem depois” (Lima, 2008: 4).

Se uma dimensão heurística do conceito de educação de adultos (aprendizagem ao longo da vida) está patente nos *Documentos Preparatórios III – A Reorganização do Sub-Sistema de Educação de Adultos* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988), a partir dos anos 90, fruto de orientações europeias, o campo da educação de adultos em Portugal, mesmo que conte com algumas especificidades, é um campo em que se tem vindo a valorizar mais a lógica da formação profissional para/no trabalho do que a dimensão heurística da aprendizagem ao longo da vida. Ou, por outras palavras, se tem valorizado a aprendizagem ao longo da vida quando esta (re)significa trabalho, competitividade e produtividade, em suma, economia do conhecimento.

Pelo menos, assim acontece desde a aplicação da política comunitária de coesão económica e social no período 2007-2013 que foi delimitada pelo *Quadro de Referência Estratégico Nacional – QREN* – através do *Programa Operacional para o Potencial Humano – POPH* – que não deixa de apelar à inovação e a modernização do tecido produtivo através da formação. Atualmente, em 2014, a Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal é assumida pela *Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional – ANQEP* – que, a propósito, traçou uma estratégia renovada até 2015. Os *Centros Novas Oportunidades (CNO)* foram extintos e temos agora uma estrutura similar – os *Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional – CQEP*. No que respeita os cursos EFA, a ANQEP mantém a aposta no aumento das habilitações escolares e/ou competências profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho. Essa aposta materializa-se nos objetivos definidos a propósito da aprendizagem ao longo da vida no *Programa Educação 2015* do Ministério da Educação, objetivos que, aliás, já

em 2009, constavam no *Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação* da União Europeia.

A ideia de que com a formação, a qualificação e a certificação se consegue solucionar o problema da economia e do desemprego perpassa nos *sentidos performativos* que se inscrevem nas políticas de educação e formação de pessoas adultas, tanto em Portugal como noutros contextos. Trata-se de uma ideia em que “o potencial humano é tendencialmente encarado na sua vertente económica, produtiva e competitiva” sendo “a educação e a formação, e mais ainda a aprendizagem, [...] substituída pela necessidade de qualificar para o emprego” (Carneiro *et al.*, 2007: 76).

E, mesmo que atualmente as políticas educativas atinentes ao campo da educação e formação de pessoas adultas pareçam estar a perder forças a favor de *outras causas maiores*, continua a instituir-se uma pluralidade de sentidos neste campo. Vemos, por um lado, uma discussão conceptual e uma (aparente) assunção de responsabilidades por parte da UNESCO no balanço dos avanços alcançados na educação de adultos. Percebemos as ressonâncias políticas emitidas pela OCDE e detetamos uma envolvência da União Europeia mais orientada para os resultados da educação de adultos na economia (Antunes, 2008). Em Portugal, mais concretamente, a educação de pessoas adultas está subordinada às lógicas da formação profissional contínua revelando uma deslocação da educação para a economia e para a gestão de recursos humanos (Lima, 2007; Guimarães, 2011).

E as pessoas concretamente, como se posicionam nestes processos? Que ideia fazem de si as pessoas quando, por exemplo num contexto de crise, “descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’”? A experiência tende a mostrar que as pessoas “entendem-se como ‘ser menos’ e inquietam-se por ‘saber mais’ para ‘ser mais’”. Ora, para “ser mais tem que estar sendo” (Freire, 2005: 31-33-84). É este o fundamento do ímpeto da construção e reconstrução de identidades aprendentes – a busca do ser mais, aprendendo, sempre, mesmo que, e quiçá sobretudo, em contexto de crise.

Assim, mesmo que a formação não tenha um “poder mágico”, algumas mudanças ela permite, mesmo que não sejam as mudanças que mais preendentemente são evocadas como prioritárias pelos discursos políticos vigentes repletos de *sentidos performativos*. Pelo contrário, trata-se de mudanças que ocorrem porque os ditos *sentidos performativos* não anulam os *sentidos vivenciais* da/na formação. A seguinte análise de dados/discursos permite confirmar o que acabamos de dizer.

Análise de dados/discursos

Na investigação que já referenciamos (Silva, 2012), de um universo inicial de 1512 indivíduos, conseguimos uma amostra geral de 557 pessoas efetivamente inquiridas. Os dados/discursos obtidos via inquérito e entrevista permitiram caracterizar essa amostra geral em função do género e da idade, bem como sinalizar as suas situações face ao emprego (no momento da investigação: 2012) e aquando do encaminhamento (em 2008); também permitiram averiguar os níveis de sucesso nas respostas formativas do encaminhamento e quais as consequências na situação laboral. Ressaltam dos inquéritos os seguintes dados: – faixa etária com maior representatividade: dos 31 aos 40 anos; – não disparidade entre o número de elementos do género masculino (275) e do género feminino (282); – com exceção da faixa etária dos 21 aos 30 anos (onde o género masculino predomina), há sempre um maior número de mulheres em todas as outras faixas etárias; – maior número de pessoas empregadas a ingressar; – o número de pessoas desempregadas diminuiu de 38,6%, em 2008, para cerca de 9%, em 2012; – não houve alteração na situação de emprego para 57,9% dos indivíduos; – houve maior número de encaminhamentos para Cursos de Certificação Escolar (cursos que apenas conferem certificação escolar e não ‘dupla certificação’ escolar e profissional); – a taxa de sucesso nos Cursos foi de 67,9%; – o maior número de desistências abrange os adultos empregados do género masculino, situa-se entre as faixas etárias dos 21 aos 30 e dos 31 aos 40 anos, sinalizando-se como motivos os profissionais e os relativos ao curso; – o nível de satisfação geral com os (per)cursos formativos é bastante positivo; – mais de metade das pessoas adultas da amostra (55,12%) afirma ter interesse em continuar a investir na sua formação (57,5% de pessoas do género masculino e 52,8% do género feminino) e situam-se maioritariamente na faixa etária dos 41 aos 50 anos; – as pessoas que frequentaram Cursos EFA de nível secundário foram as quem mais ponderou o contínuo investimento na sua formação; – quando a não vontade de continuar a investir na formação é sinalizada são apontados alguns motivos: a falta de vontade (17,59%) e a falta de tempo (8,8%). Os motivos profissionais apresentam-se ao mesmo nível dos motivos familiares (3,2%). Terá interesse referir que 1,6% se encontra a frequentar o Ensino Superior, o que equivale a 9 pessoas da amostra geral.

As entrevistas centradas foram efetuadas a quatro elementos do género feminino e a três do género masculino; com idades compreendidas entre as faixas dos 30, 40 e 50 anos; de cinco CNO diferentes; uma pessoa com percurso de nível básico de dupla certificação (género feminino), outra com percurso de nível básico escolar (género masculino), três com percurso de nível secundário com dupla certificação (uma do género masculino, duas do género feminino) e duas com percurso de nível secundário escolar (uma do género masculino e outra do género feminino).

Especificando a análise em torno das categorias analíticas de significação delineadas, obtemos:

Categoría Analítica de Significación 1: impactos/efeitos na vida familiar

De um ponto de vista mais global da amostra, pela análise dos inquéritos, reconhecemos que as diferenças entre os géneros tanto a nível do número, como em faixas etárias, como em sucesso no curso, não revelam números muito contrastantes. Este contraste é, no entanto, bem mais visível quando se passa a barreira dos números e se entra na vida das pessoas. Falar sobre a vida familiar deixa transparecer o conjunto de constructos sociais que com este âmbito se relacionam – a vida familiar no feminino e no masculino e todos os papéis e estatutos que daí advém. Esta investigação demonstra que a frequência dos cursos EFA vem cristalizar, problematizar, inquietar, mitigar ou equilibrar as dinâmicas entre homem e mulher, entre esposa e marido, entre pais/mães e filhos/as.

Pela análise das entrevistas percebe-se que, no geral, a frequência de um Curso EFA imputa à vida familiar algumas particularidades que vêm alterar a rotina familiar. Muitas vezes, ao destabilizar e ao questionar certas relações e dinâmicas familiares, revelam-se outras ocultadas. A forma como estas vivências se repercutem na construção e reconstrução de identidades aprendentes é visível no desenvolvimento pessoal que todos referem, de uma maneira ou de outra. Este desenvolvimento pessoal é ao mesmo tempo legitimador e fomentador de uma atitude face à aprendizagem que leva os adultos “a quererem mais, a serem mais”.

Categoría Analítica de Significación 2 – impactos/efeitos na vida social

Problematizar o impacto dos (per)cursos na vida social permitiu-nos analisar o nível de participação ativa na sociedade por parte dos adultos entrevistados. O período temporal em que este estudo de caso foi desenvolvido, 2011 – 2012, assumiu-se, perentoriamente, como uma oportunidade única de participação na vida social e cultural dos habitantes da autarquia. Desenvolveu-se neste período um projeto cultural repleto de eventos que subsistiram para além de 2012 e que envolveram de forma muito profunda a comunidade local. E, mesmo que um maior número de pessoas da nossa amostra tenha afirmado não se ter envolvido diretamente nos eventos, mesmo que só um menor número se tenha afirmado como participantes atores, é de salientar, contudo, que todo o grupo de pessoas entrevistadas

revelou refletir sobre o impacto dos diversos eventos na vida dos habitantes. E, mesmo que essencialmente como observadores, espetadores, as pessoas que detinham “capital cultural” dizem tê-lo mantido e/ou ampliado fruto das suas observações sobre manifestações culturais pungentes, em tempo de crise.

Categoría Analítica de Significação 3 – impacto/efeitos na vida profissional

Os depoimentos recolhidos indicam-nos que, à partida, houve diferentes motivações para a frequência dos Cursos EFA por parte das pessoas adultas, motivações que, na sua maior parte, foram alheias à situação profissional. Todas as pessoas adultas entrevistadas ingressaram nos Cursos EFA por uma questão de realização pessoal e porque se sentiam insatisfeitas por não terem qualificações escolares superiores às que possuíam. Somente uma pessoa afirmou querer ingressar no mercado de trabalho através da formação.

A análise estatística dos dados da amostra de adultos encaminhados em 2008 para Cursos EFA em comparação com as suas situações em 2012 revelou que: – 60,86% das pessoas estava inserida no mercado de trabalho aquando do ingresso em modalidades de formação (em 2008); – para 57,99% das pessoas não houve alteração na situação de emprego, portanto as pessoas mantiveram-se empregados na mesma entidade/função (de 2008 a 2012); – 18,31% das pessoas desempregadas em 2008 ingressou no mercado de trabalho (dados de 2012); – cerca de 9% das pessoas encontrava-se desempregada em 2012.

Em suma, havia mais desempregados em 2008 do que em 2012. Alguns deles empregaram-se (18%) e outros, que estavam empregados, ficaram desempregados (9%). 61% das pessoas estavam empregadas em 2008, 57,99% mantinham-se então empregadas, em 2012, sem mudança nas situações de emprego nem de funções laborais. E, mesmo que a taxa de desemprego desta amostra tenha diminuído de 38,6% (em 2008) para cerca de 9% (em 2012), mesmo que uma grande parte das pessoas desta amostra (38,60%) tenha saído de uma situação de desemprego para entrar no mercado de trabalho, o certo é que a relação entre a formação e a empregabilidade não é aferível indubitavelmente e exigiria uma abordagem mais extensiva. De facto, nada garante que tenha sido pela formação que as pessoas tenham (re)ingressado no mercado de trabalho assim como também se não pode descartar a hipótese de as políticas de obrigatoriedade de frequência de cursos de EFA/RVCC, por parte de ativos desempregados, terem jogado um papel determinante no suposto aumento da empregabilidade.

Categoría Analítica de Significación 4 – Atitudes perante a Formação/Aprendizagem

Com esta categoria pretendíamos compreender a valorização dos (per)curtos EFA nos diversos mundos de vida das pessoas adultas e os sentidos que essas pessoas atribuíam às aprendizagens resultantes desses percursos. Para isso, analisamos a relação entre as conceções das pessoas adultas relativamente aos Cursos EFA e o reconhecimento da importância da formação para o seu desenvolvimento profissional, social e pessoal (categorias analíticas de significação), tentando perceber, ao mesmo tempo, através das categorias analíticas de interpretação) os fatores diferenciadores de significação no processo de construção de *identidades aprendentes*.

O desvelar e o interpretar dos dados/discursos foram apoiados pelas perspetivas teóricas que defendem a possibilidade de construção e reconstrução identitárias na aprendizagem e pela aprendizagem, como já dissemos. Este processo analítico que exigiu o cruzamento entre categorias de significação e categorias de interpretação culminou na inferência de que as pessoas não nascendo sendo, são, e tornam-se atores determinantes na construção e reconstrução de identidades aprendentes

Os sentidos vivenciais da/na formação e a construção e reconstrução de identidades aprendentes

A investigação realizada em 2011-2012 permitiu-nos aferir os sentidos que operam na construção e reconstrução de identidades aprendentes: o ‘sentido instrumental’, o ‘sentido aprendizagem-placebo’, o ‘sentido de sobrevivência’, o ‘sentido indemnizatório’, o ‘sentido revelador’, o ‘sentido desafiante’ e o ‘sentido aprendizagem permanente’. Alguns destes sentidos coadunam-se com as conceções de formação que a descrevem como um processo tecnicista cujo único propósito é o aumento da empregabilidade, outros nem tanto, e outros ainda, e bem pelo contrário, coadunam-se com uma conceção de formação que inclui o “aprender a ser”.

Assim, na ótica dos atores participantes nesta investigação, a formação reveste-se de:

– Um ‘sentido instrumental’ quando com ela se procede a uma depauperação do sentido do (per)curso formativo como promotor de desenvolvimento pessoal e social, atribuindo-se-lhe antes, e pelo contrário, uma

forte ligação ao aumento da empregabilidade. Assim aconteceu com uma única entrevistada que viu as suas expectativas goradas (pois o curso que tirou, efetivamente, não a tornou mais empregável, pelo menos no imediato). Constatou-se, aqui, uma desvalorização do (per)curso formativo e reconheceu-se nesta atitude perante a formação a interferência de uma dinâmica de aquisição identitária marcada por um percurso sem reconhecimento e que, aliás, lhe permitiu entender a formação como “entrada” num meio excludente.

– Um ‘sentido aprendizagem-placebo’ quando a formação, a aprendizagem que dela resulta, muda a pessoa mas não muda a sua situação em termos de profissionalização e de trabalho. Quando a experiência desenvolvida em contexto formativo causa descontentamento, nomeadamente por causa dos níveis de exigência, quando, em suma, a aprendizagem não é reconhecida e parece quase não existir, há uma espécie de reação à angústia causada pela frustração. É com esta reação, e porque já dotados de conhecimentos sobre, por exemplo, direitos e deveres, que as pessoas conseguem alavancar uma solução para a sua vida profissional. Aqui aferimos uma atitude de aprendizagem ao longo da vida marcada pela dinâmica de reconstrução identitária, de rutura com o itinerário profissional anterior e de construção de novos perfis de trabalho que só parcialmente foram alavancados pela formação.

– Um ‘sentido de sobrevivência’ quando a orientação e o valor da formação assentam numa demanda constante e numa luta pela (in)formação. Com a formação, nesta perspetiva, as pessoas pretendem acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas e simultaneamente pretendem preservar ou construir uma identidade, uma identidade aprendente, que esteja em acordo com as mudanças externas mas que também não descure o que as pessoas são e sabem e/ou o que pretendem vir a ser e/ou pretendem aprender, dentro ou fora dos contextos de trabalho.

– Um ‘sentido revelador’ quando a formação, ou, melhor dizendo, a aprendizagem que esta propicia é vista como promotora do desenvolvimento pessoal e social e como potenciadora do desvelar da pessoa numa “pessoa diferente”. Aqui parece revelar-se uma dinâmica de afirmação identitária, distinguida pela necessidade de mudança na autoestima e revelando-se a formação como meio de otimização das expectativas pessoais.

– Um ‘sentido indemnizatório’ quando é reconhecido que a formação foi um erro crasso e que a mesma veio a assumir proporções confusas na definição identitária. Aqui transparece uma dinâmica de reserva identitária e, até, uma falta de coerência identitária. As pessoas perante a impossibilidade de construir no momento uma identidade aprendente, encaram a formação como um investimento e como uma preparação para oportunidades a explorar, mas só no futuro.

– Um ‘sentido desafiante’ quando a formação se caracteriza tendo por base uma noção de aprendizagem que permite reagir à inércia da vida de todos os dias. Vemos aqui uma atitude de aprendizagem reveladora de uma dinâmica de diferenciação identitária, de alguém com uma imagem positiva do seu poder de mudança, encarando a formação como possibilitando dar continuidade a um itinerário pessoal.

– Um ‘sentido aprendizagem permanente’ quando à formação é dado um sentido heurístico que inclui o reconhecimento de que a formação se torna crucial para o desenvolvimento das pessoas e para as mudanças a operar nos seus diversos mundos de vida, sejam eles pessoais, sociais, culturais ou outros. Muito mais que um sentido instrumental, um ‘sentido aprendizagem-placebo’ ou um sentido de sobrevivência, ou até muito mais que um simples sentido desafiante, o sentido da formação identifica-se com uma aprendizagem permanente, o que configura uma dinâmica de confirmação identitária, aferível pelo sentimento de que “estamos sempre a aprender”.

Com esta análise sobre os sentidos vivenciais da formação e sobre a construção de identidades aprendentes através da formação, podemos dizer que o sentido de aprendizagem permanente é o que mais se destaca dos dados/discursos recolhidos e analisados. As identidades aprendentes são pois o resultado do exercício de construção do si, nesta troca e cruzamentos de sentidos que damos à vida, aprendendo, em contextos de formação trespassados por crises económicas mas que não impedem que as pessoas *aprendam a ser e a ser aprendendo*.

Considerações finais

Hoje, o projeto fundador da educação ao longo da vida está desvirtuado pelas lógicas economicistas do mercado. A transladação do campo da aprendizagem ao longo da vida para o campo da formação está bem plasmada nos discursos políticos supra nacionais e nacionais vigentes. Mesmo que entre si estes discursos possam parecer contraditórios, e por isso sujeitos a (re)interpretações várias, eles não deixam de reduzir os sentidos da aprendizagem ao longo da vida a processos de aquisição de competências profissionais (mesmo que transversais). Esta redução conceitual política pode constituir uma estratégia de controlo sobre as pessoas adultas que se integram nos processos de educação e formação e que, não raras vezes, se veem obrigadas a ajustar-se à racionalidade da economia de mercado, à lógica do império das competências e da performatividade e à narrativa que exalta a necessidade de formação para o trabalho em detrimento de outras experiências e vivências de aprendizagem ao longo da vida.

O que relevamos nesta investigação é que, efetivamente, os Cursos EFA não são sinónimo de mais emprego nem do fomento da empregabilidade através da aquisição de competências profissionais, mas são antes, e nessa investigação que não permite generalizações assim o é, per(cursos) formativos que possibilitam a construção e reconstrução de identidades aprendentes pela redenção à invariável condição humana de constante aprendizagem e pela construção e reconstrução dos sentidos que as pessoas atribuem à mudança de si e dos seus mundos. As identidades aprendentes, sendo reflexos de múltiplas realidades, não podem deixar de ser percebidas como construções e reconstruções identitárias com as quais se consegue, *com e pelo aprender*, desconectar a aprendizagem das lógicas economicistas e adaptativas imputadas pela racionalidade instrumental e performativa que orienta as políticas de formação de pessoas adultas, mesmo quando estas são apelidadas de políticas de educação de adultos, de políticas de aprendizagem ao longo da vida, ou educação permanente, nas línguas francófonas.

Desta feita inferimos que a formação, e nomeadamente a sua avaliação, não se pode cingir ao *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*, à deteção posterior das competências laborais (mesmo que transversais) que ela possa propiciar, à avaliação estatística dos seus impactos/efeitos sobre o emprego e a empregabilidade, enfim, a formação não pode ser, como já o foi, “uma mera estratégia de gestão da crise” (Melo; Lima; Almeida, 2002: 107). A crise, a crise do trabalho e do emprego, não se supera com a formação, como os *sentidos performativos* das políticas educativas pretendem deixar entender. Contudo, e se estivermos atentos aos *sentidos vivenciais*, percebemos que muito se aprende em contexto de crise, mesmo que essa aprendizagem não seja imediatamente contável, nem quiçá possa sê-lo. Com este trabalho quisemos mostrar que falar em *potencial humano* pode equivaler a falar em *aprender*, muito para lá do emprego e do trabalho, muito para lá das lógicas de performatividade económica.

Bibliografia

ANTUNES, Fátima (2008). Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Atores, Processo e Instituições. Coimbra: Almedina.

BALL, Stephen J. (2005). Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, pp. 539-564.

BARBIER, Jean-Marie (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation, *Éducation Permanente*, 128, pp.11-25.

CANÁRIO, Rui (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CARNEIRO, Roberto (coord.); FIGUEIREDO, António; LIZ, Carlos; AZEVEDO, Joaquim; GOMES, Maria do Carmo & PEDROSO, Paulo (2007). Avaliação ex-ante do Programa Operacional Temático para o Potencial Humano. Relatório. Disponível em http://www.poph.qren.pt/upload/docs/apresentacao/esrudos_avaliacao_ex_ante_POPH.pdf consultado a 20 de maio de 2008.

CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.

COIMBRA, Joaquim Luís (2007). *Novas Oportunidades na educópolis: ensaios para uma política de aprendizagem ao longo da vida. Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas*. Portugal. Conselho Nacional de Educação (org.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 119-140.

FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

GUIMARÃES, Paula (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

LIMA, Licínio C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.

_____. (2008). “A Educação de adultos não pode estar entregue ao mercado” – Entrevista com Licínio Lima. Disponível em <http://www.direitodeaprender.com.pt.> (consultado a 21 de junho de 2012).

_____. (2009). “Aprendizagem? Que aprendizagem?”. Disponível em www.icae2.org. (consultado a 21 de junho de 2012).

_____. (2010). Do FISC para a CONFINTEA VI, em Belém do Pará. Associação o Direito de Aprender. Disponível em http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=360&Itemid=5 (consultado a 21 de junho de 2012).

LOURO, Guacira Lopes (2001). *Pedagogias da Sexualidade*. In LOURO, Guacira Lopes (org.). *O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade*, Belo Horizonte: Autêntica, pp. 8-34.

MELO, Alberto, LIMA, Licínio e ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA, pp. 103-128.

ROCHA, M. Custódia J. (2007). Educação, Género e Poder: Uma Análise Polí-
ca, Sociológica e Organizacional. ed. 1, 500 vols., Braga - Portugal:
Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho. (ISBN:
978-972-8746-57-5).

_____ (2012). Processos de Socialização Online: Novos Entraves
e Desafios à Luta pela Igualdade de Género. Atas Digitais do Coló-
quio Internacional: A Crise da(s) Socialização(ões)? Braga: Uni-
versidade do Minho, Instituto de Educação, pp. 49-81.

SILVA, Manuel António F. (2000). Do poder mágico às práticas de formação
com projecto e à avaliação reflexiva. Revista Portuguesa de Educação.
Vol. 13. Nº 1. Braga: Instituto da Educação/Universidade do Minho,
pp.77-109.

SILVA, Marta Sofia (2012). Educação e Formação de Adult@s : análise de per-
cursos e de construção de identidades aprendentes: um estudo de
caso. Disponível em:
<https://repository.sdum.uminho.pt/handle/1822/24175> Consultado a 14 de Fevereiro de 2013.

Curriculum in times of crisis: the Portuguese newspapers and the social construction of the curriculum¹

Ana Mouraz²

Ana Cristina Torres³

Carla Nunes⁴

Resumo: O Curriculum é uma construção social e histórica que resulta da forma como diferentes atores enquadram as finalidades da Educação, as comunicam, legitimam e transpõem para as práticas escolares (Goodson, 1997; Roldão, 1999; Young, 2014). As negociações implicadas na construção social do currículo espelham alguns dos problemas da Escola, e são influenciadas por representações públicas da Educação e do Curriculum. Na construção destas representações, os *media* desempenham um papel importante. Reporta-se um estudo da importância atribuída à Educação e ao Curriculum, e os propósitos dessa atenção, em artigos de dois jornais nacionais diários durante Abril, Maio, Junho de 2009 e de 2013. O estudo revelou uma atenção particular aos exames e às políticas educativas que refletem a instabilidade que se tem vivido nas escolas. Constatou-se, ainda, que o Curriculum tem pouca visibilidade nos jornais portugueses e quando dele se fala, é para focar os conteúdos disciplinares, mormente a Matemática.

Palavras-chave: construção social do currículo; jornais

Introdução

O currículo é uma construção social e histórica que resulta da forma como diferentes atores enquadram as finalidades da Educação, as comunicam, legitimam e transpõem para as práticas escolares (Goodson, 1997; Roldão, 1999; Young, 2014). O currículo organiza as aprendizagens consideradas necessárias num determinado contexto e período de tempo, bem como a sequência a seguir para as desenvolver (Roldão, 1999). Tal fun-

¹ Este trabalho foi cofinanciado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do programa Ciência 2007.

² Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

³ Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

⁴ Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

ção remete para a significação mais corrente de currículo como documentos que prescrevem orientações estatais. Balizado por propósitos políticos e económicos, acaba por constituir-se como instrumento não só dos conhecimentos a aprender - pois, como reconhece Young (2014), “é um currículo escolar que aborda a questão “que conhecimento?”” (p. 8) -, mas também de padronização dos recursos afetos à Escola (financeiros, humanos, avaliativos, planos de estudos, manuais,...).

Em Portugal, as disciplinas escolares têm definido o conhecimento curricular e constituído o ponto de referência de toda a organização e padronização escolares. A disciplina escolar também resulta de uma construção social e histórica na qual os diversos intervenientes participam com a sua carga ideológica e material, negociando propósitos individuais e coletivos (Goodson, 1997). Além disso, historicamente, as disciplinas validadas por certificação escolar têm tido um tratamento de privilégio (*idem*, 1997), algo que em Portugal se faz notar, por exemplo, com a introdução mais recente dos exames nacionais a Matemática e Língua Portuguesa no 4º e 6º anos do Ensino Básico. Efetivamente, os exames materializam institucionalmente uma diferenciação curricular e os princípios que lhe subjazem interagem fortemente com o desenvolvimento curricular (Leite, Fernandes e Mouraz, 2014). Porém, nem sempre se coadunam com discursos académicos e políticos de contextualização curricular que vão no sentido de valorizar a significância curricular, perspetivada pelos estudantes que a aprendem e relevante para a sua inserção cidadã (Fernandes, Leite, Mouraz e Figueiredo, 2013). Não admira, portanto, que currículo e disciplina escolar estejam na base de conflitos e negociações permanentes entre o Estado prescriptor e grupos que legitimam ou não essa prescrição (pais, empregadores, investigadores, políticos, associações profissionais, entre outros). A propósito, Goodson (1997) referiu que “na análise ao conflito curricular podemos distinguir, de uma forma internalizada, muitos dos conflitos sociais e políticos travados em torno da escola” (p. 79), tendo acrescentado que “o conflito e os acordos em torno do currículo e das disciplinas escolares representam simultaneamente uma fragmentação e uma internalização das lutas em torno da educação” (p. 88).

A instrumentação e a conflitualidade em torno do currículo têm vindo a ser particularmente notórias num desinvestimento público na Educação claramente relacionado com os impactos da crise e da política de austeridade (OECD, 2014). Por exemplo, no rescaldo da crise económica de 2008, as escolas sentiam alguma perturbação face ao novo regime de Avaliação do Desempenho Docente, bem como aos cortes nos vencimentos dos funcionários públicos. Com a intervenção externa de 2011, o desinvestimento em Educação ficou patente em medidas políticas como a extinção das áreas curriculares não disciplinares, a cessação dos pares pedagógicos das disciplinas de expressões, o aumento do número de alunos por turma e a consequente diminuição de opções curriculares acessíveis aos estudantes do

ensino secundário, cujos efeitos se têm feito sentir nas escolas até hoje. A esta instabilidade somaram-se, em 2012/2013, os efeitos de novas medidas no âmbito da avaliação do desempenho docente, da reorganização dos agrupamentos escolares e da implementação do projeto das Metas Curriculares (revogando um currículo em vigor desde 2001).

As conflitualidades e as negociações em torno do currículo são influenciadas e mesmo validadas por representações públicas da educação e, claro, do próprio currículo. Os *media* são um dos elementos que jogam na construção dessas representações que podem influenciar o desenvolvimento e contextualização curricular ao nível local e escolar (Kärkkäinen, 2012). Assim, os *media* podem ser cruciais nestes processos de negociação por contribuírem para a construção da opinião pública sobre educação, currículo e participação cidadã. Neles se definem as questões que são foco da opinião pública, se confrontam pontos de vista e se veiculam cargas ideológicas (Cohen, 2010; Kärkkäinen, 2012; Mendes, 2004). Sobre o pretexto de objetividade que guia a sua ação, os *media* reportam políticas nacionais sobre a escola e o currículo e, pontos de vista de diferentes atores educativos e sociais. Porém, como Mendes (2004) enfatizou, os *media* também carregam uma carga ideológica nos discursos que utilizam, a qual assenta em valores que determinam os alegados factos e argumentos reportados. Além disso, mesmo quando um determinado agente noticioso procura seguir uma política de pluralismo e neutralidade, é possível encontrar uma carga ideológica quer em opções de edição (e.g., tamanho de um artigo, secção e/ou página da publicação), quer na estrutura dos discursos que apresentam (Cohen, 2010).

Assumindo que os *media* participam na promoção do interesse público da Educação, tanto quanto esta inclui serviços públicos pagos pelos impostos de todos, defende-se que os *media* deveriam informar casos diários relacionados com questões educacionais e curriculares com maior frequência e rigor. Porventura, tal enfoque deveria coincidir com as principais preocupações patentes quer em discursos políticos, quer em discursos académicos, quer nos discursos dos principais atores envolvidos na Educação. Em Portugal, tais discursos têm coincidido na incidência em questões muito variadas - formação de professores, gestão curricular, políticas educativas, educação intercultural, avaliação das aprendizagens e ensino superior - e derivado principalmente de influências políticas internacionais que têm vindo a promover uma estandardização das dinâmicas escolares e da ação dos professores (Leite e Fernandes, 2012).

Porém, nem sempre estas questões recebem atenção paralela nos *media*. Não poucas vezes, as notícias sobre Educação são tratadas como estratégias de *marketing* para se venderem jornais ou tempo televisivo, ditando o hábito de apenas noticiar eventos extraordinários, em vez de fazer dos tópicos de relevância, eventos comuns. Abrantes (2009) ilustrou esta situação com a cobertura mediática do insucesso escolar em Portugal, quase

inexistente nos agentes noticiosos que analisou, mesmo quando as taxas de insucesso escolar eram das mais altas da Europa.

Todavia, o inverso também acontece, constatando-se, por exemplo o apetite dos *media* para as situações de indisciplina e violência nas escolas, escamoteando-se os planos e as atividades desenvolvidas por aquelas para diminuir a violência escolar. Nesta linha, Ponte (2007) detetou um elevado aumento, de 2000 para 2005, do número de peças publicadas nos jornais *Público* e *Diário de Notícias* que, focando a 'infância', tratavam de temas de 'risco social'. Mas detetou também, no mesmo período, a triplicação do número de peças publicadas sobre Educação, designadamente em espaços de opinião. A este propósito, é de salientar que uma grande parte das peças focavam subtemáticas de políticas governamentais ou de exames/avaliação, sendo que a subtemática de políticas locais/de escola, aparecia de forma residual. Em 2005, as notícias sobre Educação eram dominadas pelo anúncio de decisões governamentais e pela reação e forte contestação de algumas por parte de sindicatos, sobretudo quando estavam em causa questões laborais.

Outro dado a salientar, é o aumento, em 2005, da expressividade da Educação em artigos de opinião e em cartas de leitores. Apesar de não haver menção explícita ao currículo no referido estudo, indícios do aumento da visibilidade das questões curriculares nos *media* foram identificados por Freitas (2008). A frequência e visibilidade crescentes de estudos comparativos internacionais e de *rankings* escolares pode explicar o interesse crescente dos *media* por aspectos curriculares do sistema educativo português (ver Afonso & Costa, 2009).

Neste contexto, o presente estudo propõe-se analisar peças noticiosas sobre educação escolar e currículo veiculadas pelos *media*, no sentido de averiguar se expressam prioridades políticas ou se se fazem palco da dimensão conflitual por que a construção curricular se caracteriza. Reconhecendo os jornais como sendo ainda um dos principais *media*, este estudo descreve e analisa a importância atribuída à Educação e ao Currículo, e os propósitos dessa atenção, em artigos de dois jornais nacionais diários durante os meses de abril, maio e junho de 2009 e de 2013.

Objetivo e questões em estudo

Este texto pretende contribuir para o estudo da dimensão conflitual da construção curricular, perspetivada do ponto de vista da sua imagem pública, veiculada pelos *media*. O trabalho teve o objetivo de identificar e analisar as características estruturais e de conteúdo das peças noticiosas

inventariadas em dois jornais nacionais diários nos períodos em causa. Após um trabalho exploratório inicial, avançou-se para uma análise que permitisse dar resposta às seguintes questões: 1) De que se fala quando se fala de Educação? 2) Qual é a importância atribuída pelos jornais às questões sobre o Currículo? 3) Quem se manifesta sobre o Currículo?

Metodologia

Foram analisadas edições diárias de dois jornais distintos. Ambos os jornais analisados eram destinados a um público-alvo de classe média, tinham formato generalista, distribuição nacional e disponibilidade em papel e *online*. O caráter generalista serviu o propósito de aquilatar a importância relativa das peças publicadas sobre Educação. Já a distribuição nacional serviu para assegurar uma cobertura noticiosa de âmbito geográfico mais alargado. Ao escolher jornais com publicação em papel e *online* pretendeu-se garantir uma análise de periódicos com grande amplitude e transversalidade dos públicos-alvo e, por isso, mais próximos do espaço público. Todavia, o número de páginas dos jornais e o tamanho das suas peças distingue as duas publicações. Enquanto o jornal A tem um formato curto, limitado a notícias e artigos de opinião, e uma média de 14 páginas por edição, o jornal B tem um formato longo com diversos tipos de textos – artigos curtos, artigos longos, editoriais, crónicas, reportagens, artigos de opinião, cartas ao diretor – e uma média de 50 páginas por edição. Infere-se destas diferenças os dois tipos de audiências. Se o jornal A tem como alvo um leitor que pretende estar minimamente informado do que vai acontecendo, o jornal B veicula informação capaz de fundamentar o poder argumentativo dos seus leitores.

Embora tenham sido analisadas, quase sempre, as edições impressas, a sua disponibilidade *online* foi uma característica tida em conta para facilitar um rápido acesso às edições para sua análise. O jornal A tem acesso aberto *online* à edição impressa e o jornal B disponibilizou uma licença temporária de acesso *online* à edição impressa. Não foram analisados textos de suplementos semanais, uma vez que estes suplementos carecem do caráter generalista das edições diárias, porquanto se destinam a públicos mais restritos ou servem propósitos mais específicos (por exemplo, informação cultural, leitura de fim de semana, etc...).

O estudo iniciou-se em 2009 quando Portugal se encontrava no rescaldo de uma crise económica. O seu prosseguimento, em 2013, deveu-se à intenção de analisar os efeitos da redefinição das políticas públicas portuguesas da Educação devido à intervenção externa, em curso desde 2011.

Consequentemente, este texto dá maior atenção a semelhanças e a diferenças observadas em função dos períodos temporais, do que a uma comparação entre jornais. Refira-se, ainda, que os dados foram recolhidos em meses habitualmente importantes para a tomada de decisões curriculares, por corresponderem ao final de um ano letivo e preparação para o ano letivo seguinte, determinando maior visibilidade nos *media*.

Todos os textos das edições diárias destes dois períodos foram sujeitos a uma triagem e inventariação, sendo selecionados aqueles em que aparecessem os termos “educação”, “escola” ou “universidade”, no seu título ou *lead*. Selecionados estes textos, os mesmos foram sujeitos a uma análise de conteúdo (Bardin, 2000), combinando abordagens quantitativas e qualitativas, e de acordo com as categorias apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Categorias de análise.

CATEGORIAS ESTRUTURAIS	CATEGORIAS DE CONTEÚDO
Título	Âmbito
Ano	Tipo de assunto
Mês	Assunto
Jornal	Sujeitos mencionados
Tipo de texto	Nível de ensino
Destaque	Tipo de ensino
Número de parágrafos	Ideias chave
Destaque com foto	Breve história
Autor	

De que se fala nas notícias, quando se fala de Educação?

Começa-se por apresentar alguns dos resultados da análise destinada a compreender o “lugar” da Educação na globalidade das peças analisadas. O jornal A, de formato mais curto, publicou 195 peças sobre Educação nos meses de abril, maio e junho de 2009, e diminuiu esse número para 82 em igual período de 2013. Já o jornal B, de formato mais longo, aumentou o

número de peças publicadas sobre Educação no período em análise, de 264 em 2009 para 281 em 2013. O foco da análise foi colocado nas seguintes categorias de conteúdo: assunto; tipo de assunto; âmbito; sujeitos mencionados e ideias chave. Enquanto os assuntos retratam os tópicos centrais das peças noticiosas, os tipos de assuntos descrevem as razões pelas quais se fala desses tópicos, e os âmbitos remetem para a amplitude geográfica do tópico apresentado. Também se analisaram os tipos de textos publicados e os seus autores. Alguns resultados relativamente a estas categorias são apresentados nas figuras 1 a 4. Como referido anteriormente, a discussão dos dados desenvolvida neste artigo tem como foco as diferenças observadas entre as matérias publicadas em 2009 e em 2013.

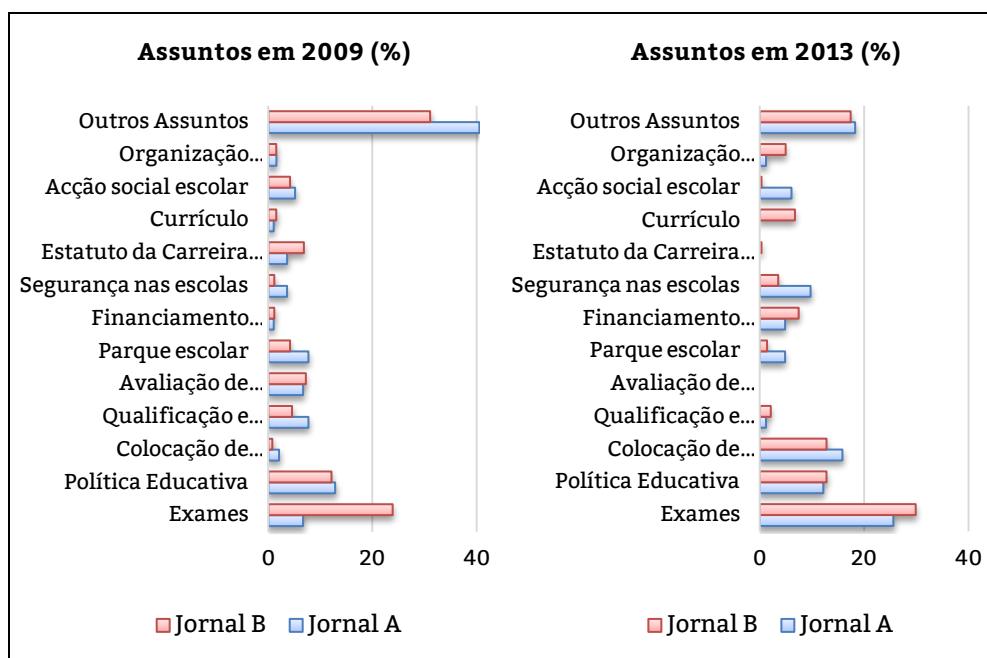


Figura 1: Principais assuntos nas peças identificadas de 2009 e 2013 (% de todas as peças inventariadas e analisadas nos períodos)

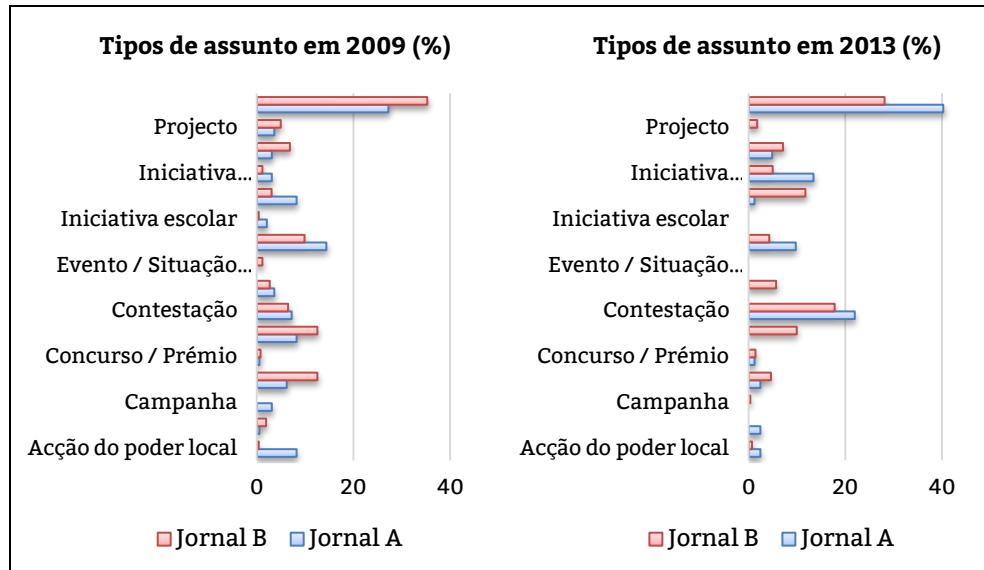


Figura 2: Principais tipos de assuntos nas peças de 2009 e 2013
(% de todas as peças inventariadas e analisadas nos períodos)

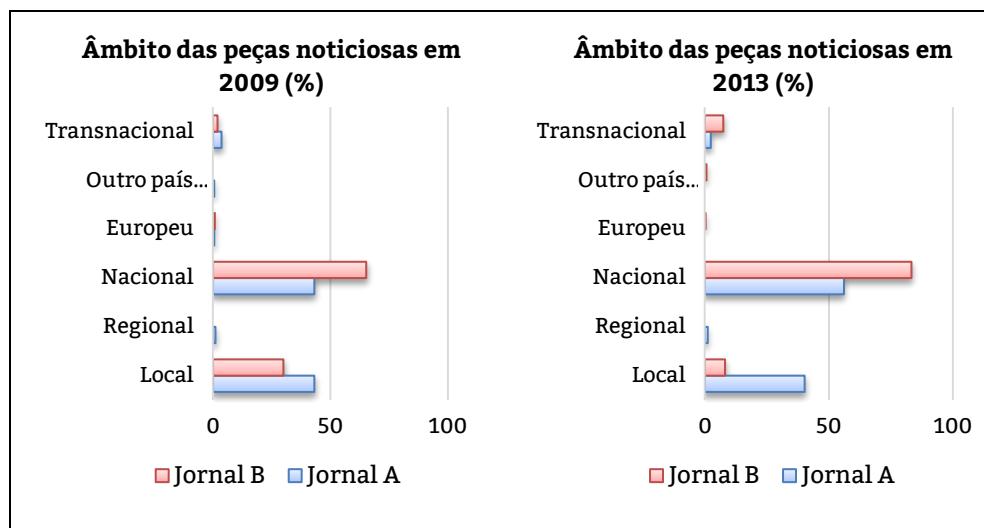


Figura 3: Âmbito das peças publicadas em 2009 e 2013
(% de todas as peças inventariadas e analisadas nos períodos)

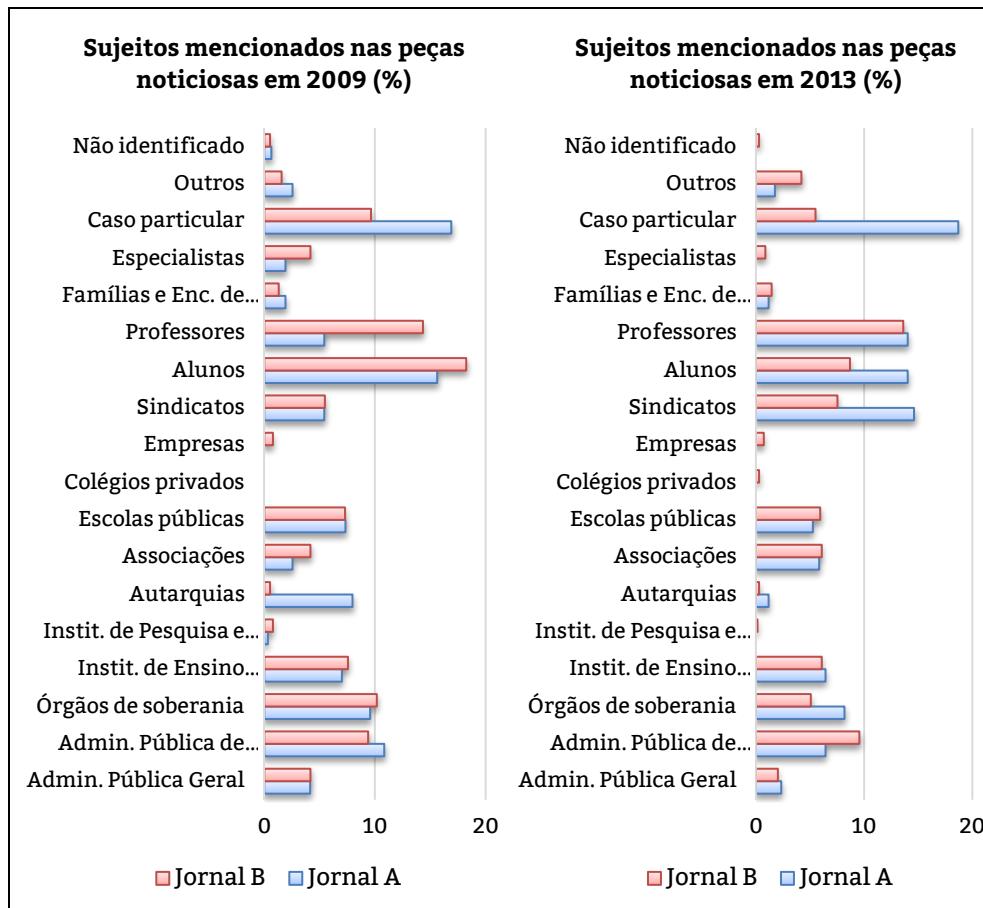


Figura 4: Principais sujeitos mencionados nas peças publicadas em 2009 e 2013
(% de todas as peças inventariadas e analisadas nos períodos)

No que concerne a assuntos, enquanto nas edições de 2009 e de 2013 (ver Figura 1) a *Política Educativa* e os *Exames* assumem algum relevo, em 2013 destaca-se, também, a presença de maior número de peças sobre *Colocação de Professores*.

O destaque do assunto *Exames* deveu-se ao facto de o período considerado ser de aplicação de Provas de Aferição e Exames Nacionais do Ensino Básico e Secundário. Ademais, em 2013 registaram-se dois acontecimentos que podem ter reforçado esse realce: a obrigatoriedade dos Exames Nacionais de Matemática e Língua Portuguesa de 4º ano; as greves dos professores aos Exames Nacionais. A destacada percentagem de peças sobre *Exames*

publicadas no jornal B, quer em 2009 (24%) quer em 2013 (30%), deveu-se ao facto de este jornal ter o hábito de publicar vários materiais relacionados com a matéria: o artigo sobre a ocorrência nacional da prova; o exemplar do exame utilizado nacionalmente; os critérios predefinidos para o corrigir; pontos de vista de alunos, professores e associações profissionais sobre os mesmos os exames.

Em 2013, as peças que reportavam *Contestações* coincidentes com o assunto *Exames*, foram bastante mais comuns que em 2009, pelo facto de terem sido realizadas, ineditamente, greves de professores em épocas de exames. Neste âmbito, salienta-se o facto de o jornal B, pelas suas características editoriais, ter sido palco de análise permanente de posições do Governo (Órgão de Soberania), Ministério da Educação (Administração Pública de Educação), Sindicatos, Professores, Associações de Pais, Alunos e Partidos políticos, pois todos eles foram sujeitos mencionados nas peças publicadas. Assim, a pretexto da ocorrência de rondas negociais entre Sindicatos e Ministério da Educação, vários textos foram publicados com pontos de vista e análises, mormente em artigos de opinião, mas também em corpo de notícia de outros textos, de Políticos, Professores, Especialistas em Educação e de outros profissionais intelectuais. Tal presença e tal participação indicam um aumento da atenção dada a atores educativos mais diversos (e aos seus pontos de vista na discussão sobre Educação) e sustenta a ideia de que os jornais ainda constituem lugares privilegiados de debate público entre tais atores.

Naturalmente, muitas das *Contestações* coincidentes com os *Exames*, tiveram a ver com as alterações nas políticas educativas que são reflexo do desinvestimento público na Educação devido às políticas de austeridade. Assim, e em relação, a *Política Educativa* foi também bastante discutida em ambos os jornais em 2013. Porém, no jornal B tal discussão manifestou-se numa maior diversidade de tipos de textos (notícias, reportagens, artigos de opinião, crónicas, editoriais e cartas ao diretor), escritos por maior diversidade de atores sociais que vêm à liça falar de educação e assumir o seu direito de influenciar a opinião pública sobre o tema (jornalistas, professores, especialistas em educação, escritores, políticos, sociólogos, entre outros). Relativamente à abordagem do assunto *Política Educativa*, uma importante alteração se verificou entre 2009 e 2013. Em 2009 foram essencialmente reportados debates políticos no seio dos partidos e órgãos de soberania, intervenções por parte de organizações sindicais e de professores, acerca do estatuto da carreira docente, do sistema de avaliação do desempenho docente, e manifestações públicas de protesto sobre estes tópicos. Já em 2013, as peças analisadas centraram-se muito nas razões que motivaram as diversas greves dos professores e nas fortes críticas de vários atores às políticas educativas em curso: alterações nas normas de colocações dos professores; novos horários para o serviço docente; organização dos 'megas agrupamen-

tos' de escolas; revogação das orientações curriculares; lançamento do projeto das Metas Curriculares.

Como já foi referido, o assunto *Colocação de Professores* ganhou relativo destaque em 2013. Tal deveu-se a algumas das alterações legislativas atrás referidas e envolveu a abordagem de assuntos como o regime de mobilidade especial, os 'horários zero', os concursos de colocação de professores e a esperada vaga de desemprego entre professores contratados, acontecimentos marcantes quer no contexto socioeconómico quer no sistema educativo.

Nas peças noticiosas relativas a *Outros Assuntos* estão incluídos 28 tópicos que foram escassamente tratados. Por exemplo, o assunto *Avaliação de Escolas* foi alvo de uma notícia contabilizada em cada um dos jornais, A e B, em 2009, e numa notícia no jornal B em 2013.

Relativamente aos atores mencionados nos textos sobre Educação (Figura 4), houve uma clara predominância de referência a alunos e professores, em ambos os anos e jornais. Mas em 2013, devido a circunstâncias de greves e negociações com o governo, verificou-se uma subida da percentagem de referências aos sindicatos. Julga-se ser importante salientar também a escassa atenção dada a assuntos relativos a outros países ou que remetam para o âmbito europeu e, de um modo mais alargado, para o âmbito transnacional. De facto, os jornais analisados privilegiam tópicos nacionais e, por vezes, locais, quando os mesmos reportam acontecimentos em escolas dos vários graus de ensino ou iniciativas educativas organizadas por câmaras municipais ou por outras instituições. Uma maior atenção a questões educacionais além-fronteiras poderia ajudar a reposicionar o debate público sobre Educação num quadro mais amplo e sustentado e a ajudar os diversos intervenientes a formular argumentos com base na análise de realidades e possibilidades mais diversificadas.

Qual é a importância atribuída pelos jornais às questões sobre o Currículo?

O Currículo parece estar sujeito a menor enfoque na cobertura noticiosa da Educação, embora algumas diferenças possam ser encontradas entre 2013 e 2009. De facto, em 2009, apenas 1,04% das peças sobre Educação do jornal A e 1,52% das do jornal B eram sobre *Curriculum*. Em 2013, esta percentagem sobe para 6,76% no jornal B; mas jornal A não se identificou nenhuma peça sobre *Curriculum*.

Para efeitos desta análise, incluíram-se na categoria *Curriculum* as peças que se reportavam à dimensão intencional, patente nos programas e orientações curriculares. Não foram encontrados textos que se reportassem ao currículo implementado, isto é, às estratégias e organização do ensino. A atenção ao currículo vivenciado situou-se em exclusivo nos textos que reportavam resultados de provas de aferição, exames nacionais e rankings escolares, pelo que foram remetidos para os assuntos *Exames* e *Rankings*.

As Tabelas 2 e 3 sintetizam os resultados da análise das peças noticiosas encontradas sobre *Curriculum*, em 2009 e em 2013, respetivamente.

Tabela 2: Síntese de alguns aspectos das peças noticiosas sobre *Curriculum* em 2009.

Tipo de assunto	Ideias-chave	Tipo de texto	Autor	Sujeitos mencionados
JORNAL A				
Mudança legislativa	Ensino do Português no estrangeiro	Artigo	Jornalista	Instituto de Camões
Estudo	Trabalho escolar	Artigo	Jornalista	Especialistas Alunos
JORNAL B				
Mudança legislativa	Ensino do Português no estrangeiro	Artigo	Jornalista	Instituto de Camões Sindicatos
Reação/Declaração	Iliteracia Matemática	Artigo	Jornalista	Presidente da República
Reação/Declaração	Ensino de Língua Estrangeira	Artigo	Jornalista	Escolas
Característica do Sistema Educativo	Educação religiosa	Artigo	Jornalista	Igreja

Tabela 3: Síntese de alguns aspectos das peças noticiosas sobre *Curriculum* em 2013.

Tipo de assunto	Ideias-chave	Tipo de texto	Autor	Sujeitos mencionados
JORNAL B				

Tipo de assunto	Ideias-chave	Tipo de texto	Autor	Sujeitos mencionados
Reação/Declaração	Novas Metas curriculares de Matemática – Revogação do programa de Matemática vigente	Artigo	Jornalista	Associações Profissionais de Professores Professores
Reação/Declaração	Novas Metas curriculares de Matemática – Revogação do programa de Matemática vigente	Artigo	Jornalista	Associações Profissionais de Professores Professores
Reação/Declaração	Novas Metas curriculares de Matemática – Revogação do programa de Matemática vigente	Artigo de opinião	Especialista em Educação	Ministério da Educação
Iniciativa Governamental	Novas Metas curriculares de Matemática – Revogação do programa de Matemática vigente	Artigo	Jornalista	Associações Profissionais de Professores Tribunais

Tabela 3 (continuação): Síntese de alguns aspectos das peças noticiosas sobre Currículo em 2013.

Tipo de assunto	Ideias-chave	Tipo de texto	Autor	Sujeitos mencionados
JORNAL B				
Contestação	Novas Metas curriculares de Matemática – Revogação do programa de Matemática vigente	Artigo	Jornalista	Associações Profissionais de Professores Encarregados de Educação / Pais

Tipo de assunto	Ideias-chave	Tipo de texto	Autor	Sujeitos mencionados
Reação/Declaração	Novas Metas curriculares de Matemática – Revogação do programa de Matemática vigente	Artigo	Jornalista	Associações Profissionais de Professores Ministério da Educação
Reação/Declaração	Novas Metas curriculares de Matemática – Parecer de Associação de Professores de Matemática	Artigo	Jornalista	Associações Profissionais de Professores Ministério da Educação
Iniciativa Governamental	Novas Metas curriculares de Matemática – Oposição às novas orientações curriculares	Artigo	Jornalista	Especialistas
Mudança legislativa	Novas Metas curriculares de Matemática – memorização na aprendizagem	Artigo	Jornalista	Ministério da Educação Especialistas
Consequência do Sistema	Em defesa da memorização na aprendizagem	Carta ao Diretor	Professor	Alunos
Iniciativa Governamental	Novas Metas Curriculares de Língua Portuguesa – Revogação das orientações curriculares vigentes	Artigo	Jornalista	Ministério da Educação Associações Profissionais de Professores
Mudança legislativa	Novas Metas Curriculares de Língua Portuguesa – Críticas	Artigo de opinião	Especialista em Educação	Ministério da Educação
Mudança legislativa	Novas Metas Curriculares de Língua Portuguesa – Resposta às críticas	Artigo de opinião	Professor	Caso particular

Tipo de assunto	Ideias-chave	Tipo de texto	Autor	Sujeitos mencionados
Reação/Declaração	Novas Metas curriculares de História - Críticas	Artigo de opinião	Professor	Ministério da Educação Professores
Iniciativa Governamental	Plano Nacional de Cinema na Educação	Artigo	Jornalista	Professores Escolas
Iniciativa Governamental	Jornais escolares – Inclusão de jornais escolas no sítio da internet da Direção Geral de Educação	Artigo	Jornalista	Direção Geral de Educação Alunos
Característica do Sistema Educativo	Ensino e literacia visual	Artigo de opinião	Designer	Caso particular
Iniciativa Governamental	Atividades Extracurriculares no 1ºCEB	Artigo	Jornalista	Alunos Ministério da Educação
Estudo	Educação religiosa	Artigo	Jornalista	Sociedade civil Governo

Relativamente às razões pelas quais se fala do tópico *Curriculum*, isto é, os tipos de assunto, observam-se algumas alterações entre 2009 e 2013. Os tipos de assunto passaram a ser mais diversificados em 2013, apesar de mais concentrados em duas categorias - *Iniciativas Governamentais* e *Reações / Declarações*. Isto pode ser parcialmente explicado pela mudança no Governo português, que introduziu novas políticas curriculares, e ao lançamento, por parte do Ministério da Educação, do projeto das Metas Curriculares para todas as áreas disciplinares do Ensino Básico. Por isso, os jornais reportaram não só a publicação dos novos documentos legais, mas também se tornaram palco de discussão pública acerca dos princípios e adequabilidade das novas propostas.

As ideias-chave das peças publicadas sobre *Curriculum* em 2009 distribuíram-se por tópicos distintos, à exceção do *Ensino do Português no estrangeiro* (acompanhando, aliás, uma mudança legislativa específica que ocorreu neste período) que foi objeto de atenção nos dois jornais. No mesmo ano, todas as peças eram artigos jornalísticos que reportavam decisões e pontos de vista de um número limitado de sujeitos por artigo. As peças de

2013, todas publicadas no jornal B, concentraram-se num número mais reduzido de ideias chave. Nove peças tinham a ver com abordaram questões relativas às novas *Metas Curriculares de Matemática* e três às novas *Metas Curriculares de Língua Portuguesa*. Verifica-se que, em 2013, as novas *Metas Curriculares de Matemática* e a revogação das orientações curriculares vigentes foram as matérias que dominaram as peças publicadas. Nota-se também que os tipos de textos foram mais diversificados (artigos, artigos de opinião, cartas ao Diretor), assim como os seus autores (jornalistas, professores, especialistas, designer) e os sujeitos mencionados. Por exemplo, no caso das peças que reportaram os prós e os contras das novas *Metas Curriculares de Matemática*, houve uma atenção maior dos jornalistas aos pontos de vista e reações de diferentes sujeitos – Ministro da Educação, Associações Profissionais de Professores, Professores, Especialistas, Encarregados de Educação e Pais –, algo que não foi tão notório nos restantes tópicos tratados. Também se destaca que não só artigos jornalísticos foram publicados sobre esta ‘ideia-chave’, mas também um artigo de opinião de um especialista de Educação.

Note-se, por fim, que esta atenção às novas *Metas Curriculares da Matemática* suscitou o debate em torno de um dos princípios que lhes subjaz, que é o do retorno ao reforço da memorização da aprendizagem, e que, nesse âmbito, um professor aproveitou o debate para escrever uma carta ao Diretor defendendo a importância deste princípio. Também no caso das três peças analisadas sobre as novas *Metas Curriculares da Língua Portuguesa*, os seus diferentes autores – jornalista, especialista em Educação, e professor – se envolveram em debate em artigos de opinião, um artigo com críticas às novas Metas Curriculares e outro com uma reação às críticas.

Notas de discussão

Dos resultados obtidos depreende-se que quando se fala de Educação nos jornais, fala-se essencialmente de políticas educativas ligadas à educação escolar e de professores e alunos. Este resultado aproxima-se do obtido por Ponte (2007), em estudo sobre jornais de 2000 e 2005. Efetivamente, a instabilidade que se tem vivido nas escolas ficou plasmada nas edições analisadas, de 2009 e 2013, com os relatos das fortes contestações às políticas educativas. Tal ocorreu particularmente, em relação à reorganização de várias dimensões do trabalho escolar, entre as quais se destaca o emprego dos professores e suas condições, uma dimensão com fortes ramificações sociais e na qual a austeridade tem tido um impacto notório.

De salientar também, que os assuntos reportados concernem principalmente a políticas educativas nacionais. Se, por um lado, tal é apenas um reflexo de uma realidade contemporânea de crise que impregna a educação escolar e o currículo, por outro lado, constitui um alerta para os não ditos das políticas locais e escolares decorrentes dos vários níveis de contextualização curricular (Fernandes *et al.*, 2013). Falta um mediatismo mais atento aos modos como as escolas fazem face localmente aos novos desafios e falta, também, a discussão dos bons exemplos / práticas de sucesso, algo que não tem encontrado espaço nos critérios editoriais da imprensa nacional.

Por outro lado, embora os discursos políticos e académicos sobre *Curriculum* estejam fortemente influenciados por políticas internacionais (Leite e Fernandes, 2012), nas peças analisadas é reduzida a atenção a assuntos de âmbito internacional. Pese embora o seu peso na estandardização das dinâmicas escolares e da ação dos professores (*idem*, 2012), a reduzida atenção dos *media* ao quadro internacional das políticas educativas pode comprometer uma análise mais ampla e generalizada, entre os cidadãos, de realidades, possibilidades e caminhos para a Educação em tempos de crise.

Já no que concerne ao *Curriculum*, este estudo mostrou que recebeu pouca atenção nos dois jornais analisados, o que constitui um indicador do reduzido mediatismo das questões curriculares. Efetivamente, existiu um crescimento dessa atenção de 2009 para 2013, o que estaria, aliás, de acordo com a crescente visibilidade atribuída às questões curriculares pelos *media* diagnosticada por Freitas (2008). Mas tal visibilidade acrescida deveu-se à mudança das políticas educativas que levou ao arranque do projeto Metas Curriculares, abrindo um debate público em relação à adequabilidade das novas orientações curriculares. A propósito, a análise realizada revelou uma ênfase notória dada à disciplina de Matemática, logo seguida da Língua Portuguesa, em detrimento das restantes disciplinas escolares. Esta tendência espelha o lugar privilegiado no *Curriculum* das disciplinas validadas por exames (Goodson, 1997) e é sinal de fenómenos associados à globalização (Pacheco e Seabra, 2014; Ponte, 2007).

Uma nota final sobre as diferenças observadas entre os periódicos: o Jornal B, porque tem um formato mais longo com maior diversidade de textos, permitiu o alojamento de um debate aberto, com maior diversidade de pontos de vista de diferentes atores. Porém, embora a diversidade, quer de autores, quer de sujeitos mencionados nas peças noticiosas, tenha crescido de 2009 para 2013, ainda é notória uma limitação aos atores sociais mais diretamente ligados à educação escolar, isto é, professores, associações profissionais de professores e especialistas em Educação.

Questões emergentes

Tendo em conta a deteção, nos jornais analisados, de uma maior atenção a iniciativas decorrentes de políticas nacionais e à disciplina de Matemática, quando o assunto geral se tratava do Currículo, importa concluir com duas questões: será que os jornais se constituem como mensageiros de notícias que vendem, em vez de repórteres de boas experiências curriculares? Será que os jornais ratificam o poder decisional do Estado, em detrimento de darem visibilidade a construções locais do currículo?

Uma maior visibilidade dos jornais às práticas curriculares de escolas que denotam esforço para colmatar necessidades locais ou para desenvolver, localmente, conceitos e valores gerais, traduzir-se-ia numa maior atenção ao papel das escolas na construção curricular (Kärkkäinen, 2012) e numa maior visibilidade a outra maneira de pensar o currículo, que não a prescrita estatalmente.

Como nota final, julga-se que os *media* deveriam atribuir uma maior atenção às questões curriculares, para que possam contribuir para uma construção social do Currículo mais participada e, sobretudo, participada por uma diversidade maior de atores -, de modo a que resulte apenas da ação dos diretamente ligados à educação escolar. Uma participação mais aberta, ampla e mediática, de vários atores das decisões curriculares, pode ser um instrumento poderoso de influência das políticas educativas, incluindo as de contextualização curricular, e de favorecimento de uma consciência cidadã sobre qual é o papel das escolas e do Currículo. Para que tal participação se amplifique, fica o desafio aos professores e especialistas em Educação, que conhecem “de dentro” estas questões, para que exerçam maior *lobbying* sobre os *media*.

NOTA: Este trabalho foi co-financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do programa Ciência 2007.

Bibliografia

ABRANTES, P. (2009). Os guardiões do templo: a imprensa generalista e a imposição de uma agenda educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 127-144.

AFONSO, N. & COSTA, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64.

BARDIN, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

COHEN, J. L. (2010). Teachers in the news: a critical analysis of one US newspaper's discourse on education, 2006–2007. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 105-119.

FERNANDES, P., LEITE, C., MOURAZ, A., FIGUEIREDO, C. (2013). Curricular contextualization: tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425.

FREITAS, A. (2008). Mídia e educação: campos em conflito em Portugal. *Anais do XXXXI Congresso Ciências da Comunicação*.

GOODSON, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.

KÄRKÄINEN, K. (2012). *Bringing About Curriculum Innovations: Implicit approaches in the OECD Area*. OECD Education Working Papers, 82. OECD.

LEITE, C. & FERNANDES, P. (2012). Curricular studies and their relation with the political agenda for education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 9(2), 35-49.

LEITE, C., FERNANDES, P., & MOURAZ, A. (2014). Curriculum contextualization: a comparative analysis of meanings expressed in Portuguese and English school evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 133-138.

MENDES, J.M. (2004). Media, públicos e cidadania; algumas notas breves. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 147-158.

OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing.

PACHECO, J.A., & SEABRA, F. (2014). Curriculum field in Portugal: emergence, research, and Europeanization. In W. Pinar & T. Autio (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

PONTE, C. (2007). Mudam-se os tempos, mudam-se as notícias? A cobertura jornalística de crianças no Público e Diário de Notícias em 2000 e 2005. *Media & Jornalismo*, (11), 51-71.

ROLDÃO, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.

YOUNG, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), 7-13.

Antologia

Teses sobre a Educação, Cultura e Juventude

3.º Congresso da Oposição Democrática

Aveiro 1973

In *3.º Congresso da Oposição Democrática*. Aveiro 1973. Lisboa: Seara Nova

O número e extensão das conclusões das teses e das noções resultantes dos debates, aprovadas nesta secção, tornaram de todo impossível a sua imediata transcrição, pois a sua leitura ocuparia todo o tempo desta Sessão Plenária¹. Indica-se de seguida, dum modo sumário, o sentido dessas conclusões e moções, chamando a atenção para o facto de algumas aparentes lacunas visíveis, surgidas e algumas das subsecções estarem colmatadas em outra das subsecções.

Educação

1. A criança

Reconheceu-se que sem uma política assistencial e educativa que tenha em conta os direitos da criança e a necessidade de minorar, nessa fase da vida do jovem, os efeitos da desigualdade social e da incapacidade económica das classes desfavorecidas, não é possível criar oportunidades de acesso à cultura e à formação profissional para as crianças portuguesas, nem como impedir que durante a infância se reproduzam as divisões sociais que caracterizam a nossa sociedade. Reconheceu-se ainda que esses objectivos não podem ser atingidos através da mera criação de instituições apropriadas, pois só a transformação das próprias estruturas económico-sociais

¹ Manteve-se a grafia original do documento.

poderá cabalmente resolver o problema. Entendeu-se, no entanto, que a imediata criação de creches e jardins-escolas, assim como uma assistência médica e social efectiva, são medidas de extrema urgência para atenuar os efeitos perniciosos da situação económico-social portuguesa, e do próprio sistema, e nessa qualidade deverão ser reivindicadas pelo povo português.

2. *Crítica do sistema escolar e carências*

2.1. Verificou-se que a situação da nossa orgânica escolar apresenta neste momento as seguintes carências fundamentais:

2.1.1. Inexistência de edifícios escolares primários, secundários e superiores em número suficiente para a actual população discente; Seu incompleto apetrechamento de condições mínimas para uma eficaz educação, sobretudo notória e deplorável no caso dos edifícios pré-fabricados;

2.1.2. Inexistência de educação pré-escolar;

2.1.3. Falta de professores qualificados em todos os graus e ramos de ensino e degradação do seu estatuto profissional;

2.1.4. Baixos índices de escolarização com elevadíssimas percentagens de repetências;

2.1.5. Elevada taxa de analfabetismo na população maior de 7 anos;

2.1.6. Insuficiência das cantinas e pobreza da sua dieta alimentar na maior parte dos casos;

2.1.7. Inexistência de meios de transporte específicos;

2.1.8. Inexistência de condições propícias para o trabalho escolar dos alunos dos cursos nocturnos, quer nos locais de trabalho quer na escola;

2.1.9. Inadequação traumatizante e pseudo-funcional da chamada formação profissional acelerada.

3. *Reivindicações e carências*

3.1. Verifica-se que, quanto ao sistema escolar, se fizeram as seguintes reivindicações:

3.1.1. Educação pré-escolar à escala do país

3.1.2. Aumento do número de escolas do ensino básico uniformizado de maneira a evitar o sistemático recurso ao regime de desdobramentos que agora vigora; limitação do número de alunos por turma de forma a evitar as elevadíssimas percentagens de repetências;

3.1.3. Alargamento do ensino básico uniformizado até um mínimo de dez

anos;

3.1.4. Aumento de imediato do numero de escolas do ensino secundário e superior diversificadas (diurnas e nocturnas), de acordo com as potencialidades regionais;

3.1.5. Gratuitidade do ensino, compreendendo, alem das propinas, livros, material escolar e transportes;

3.1.6. Subsídios de família ou refeições gratuitas nas respectivas cantinas sempre que se justifique esta prática; atribuição de pré-salário no ensino superior;

3.1.7. Criação imediata de estruturas possibilitadoras de educação permanente.

4. Professores

4.1. Verificou-se que a formação dos professores deve ser sempre de nível superior a fim de evitar toda e qualquer hierarquização, administrativa ou pedagógica dos professores na educação pré-primária nos ensinos básico, secundário e superior;

4.2. Criação de centros de pedagogia satisfazendo inadiáveis necessidades nos capítulos da investigação científica aplicada à nossa população escolar e servindo de suporte à formação e reciclagem de professores;

4.3. Repúdio do actual sistema de formação de professores nomeadamente do regime de estágios e sua metodologia, bem como da formalidade puramente legal que é o Curso de Ciências Pedagógicas;

4.4. Deverá assegurar-se a todos os profissionais do ensino o seu prestígio social e outorgar-lhes todos os direitos e garantias devido aos trabalhadores pela legislação nacional e internacional do trabalho, fundamentalmente o direito de organização sindical;

4.5. Denunciou-se a exploração de que são vítimas os professores eventuais ou provisórios, que exercendo as mesmas funções dos professores do quadro, são tratados marginalmente, não vencendo salários durante, pelo menos, Agosto e Setembro, nem tendo garantias antecipadas de colocação no ano lectivo seguinte, caducando-lhes os direitos da previdência após trinta dias de faltas por doença, nos ensinos preparatório e técnico, e sessenta dias, no ensino liceal.

5. Universidade

5.1 A universidade portuguesa tornou-se fundamentalmente uma questão de natureza política em que se afrontam o partido dos que pretendem torná-

la um centro de formação de técnicos para o capitalismo e de ideólogos para o sistema vigente, e o partido dos que não aceitam tal «destino» e pretendem pelo contrário, transformar a sociedade portuguesa numa sociedade justa e verdadeiramente promotora do bem-estar geral.

5.2. A universidade portuguesa acentua de dia para dia o seu carácter deformador e repressivo, mais se assemelhando a um departamento do Ministério do Interior do que a departamento do Ministério da Educação Nacional.

5.3. Exige-se, por isso, que a universidade seja transformada num departamento colocado ao serviço do povo português aberta às iniciativas dos próprios estudantes (e não só da incrível aliança de catedráticos reaccionários e cães-polícias) e aos anseios renovadores de todos os democratas.

5.4 Impõe-se criar uma Universidade Nova, reflexo de uma sociedade nova e assumida por uma mentalidade totalmente diversa da mentalidade tradicional. Mais do que uma transformação da universidade será portanto desejar uma verdadeira revolução.

6. Investigação Científica

6.1 A investigação científica em Portugal tem estado condicionada por factores ideológicos e éticos actuando negativamente sobre o desenvolvimento intelectual das pessoas por meio de toda a espécie de limitações à expressão livre do pensamento.

6.2 O país está efectivamente dominado por interesses políticos que se opõem a toda a evolução.

6.3 Cabe aos trabalhadores científicos pugnar pelo estabelecimento duma política, com objectivos sociais e económicos bem definidos, e que garanta uma efectiva promoção científica das classes trabalhadoras.

6.4 Como primeiro passo propõe-se a criação duma associação de trabalhadores científicos com os objectivos de:

- a) Definir uma política científica;
- b) Defender os direitos dos trabalhadores científicos.

7. Sociedade e Democratização do Ensino

7.1 A reforma do ensino anunciada pelo actual ministro entra em contradição, nos princípios que a dominam e proclamam, com os condicionalismos económico-sociais e políticos que caracterizam a actual sociedade portuguesa e que a reforma teoricamente parece ignorar. Tudo indica que, ao traduzir-se em realidades concretas, essa reforma mais não fará do que negar os seus proclamados pressupostos, ajustando-se a esses condicionalismos que a contradizem, ou sendo totalmente sacrificada nas suas intenções expressas nos condicionalismos que se lhe opõem.

Na sua forma actual a reforma incidirá mais sobre a segunda fase do ensino básico, o ensino secundário e os institutos politécnicos, do que sobre

os dois extremos da hierarquia escolar: o ensino primário e o ensino superior. O ensino primário, carecendo substancialmente de uma mais longa e eficiente preparação de professorado primário (e consequentemente dum aumento substancial dos respectivos vencimentos) e da profunda reforma pragmática enlaçada com o escalão subsequente está para além dos próprios atrevimentos oníricos do M.E.N. A reforma, de facto, do ensino superior careceria, antes de mais de força bastante para vencer a resistência das velhas universidades, politicamente poderosas, o que se não afigura possível dos quadros do regime estabelecido.

Mas a contradição que aqui se nos depara, entre o desenvolvimento das técnicas educativas e dos processos pedagógicos, o surto da frequência escolar e do número de escolas, a concretização do direito à educação, por um lado, e as características do regime capitalista numa das suas formas concretas, por outro lado, é como que o reflexo, no campo da educação, da contradição mais geral entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção vigentes. Também aqui o sentido da luta será o de nos apoiarmos no primeiro para transformar as segundas. O espirito e as potencialidades da moderna educação - afirmada como um direito de todos e um processo democratizante - levam-nos ao combate contra as barreiras sociais e politicas que se lhe opõem.

7.2. Considerando que medidas como:

- a) A criação da educação pré-escolar oficial;
- b) O prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 14-15 anos;
- c) A modificação do primeiro ciclo do ensino secundário e a criação dos liceus polivalentes para o segundo, com possibilidades de opção de acordo com as tendências reveladas pelos alunos.
- d) A criação e diversificação de estabelecimentos de ensino superior, de novas universidades e sua distribuição por várias regiões, procurando tornar mais viável o acesso a esse grau de ensino - medidas correspondentes a antigas reivindicações, muitas vezes formuladas, da Oposição Democrática e que foram agora integradas no Projecto de Reforma em curso, são necessárias, mas, só por si muito insuficientes para promover uma verdadeira democratização do ensino.

7.3. Considerando que a verdadeira democratização consiste na criação de uma autêntica igualdade de oportunidades para as crianças e para os jovens e que essa igualdade de oportunidades não existirá enquanto não existir igualdade social dos adultos; enquanto persistirem, por pessoa e por mês, baixíssimos rendimentos, condições habitacionais mais do que deficientes, carências nutricionais alarmantes como são actualmente as da maioria do povo português; não se pode falar de democratização do ensino quando são profundas as desigualdades económicas e sociais;

7.4. Considerando ainda que os objectivos e fins de uma educação e ensino democráticos só poderão ser atingidos numa sociedade na qual a educação

procura consciencializar o individuo em função da sociedade sem o eliminar e essa sociedade é sem dúvida a sociedade socialista, e que só a introdução e adopção de princípios essencialmente diversos dos que orientam a maioria dos responsáveis e do professorado em Portugal poderá conduzir a uma verdadeira democratização.

7.5. Para que a autêntica democratização do ensino seja alcançada e para que esta expressão não seja apenas um «slogan» ao serviço seja de quem for, é necessário a instauração de um governo que:

- a) Proceda prioritariamente à eliminação das carências económicas e sociais – o que só poderá acontecer com total substituição das estruturas existentes no nosso país;
- b) Que proceda à preparação e revalorização ideológica de professores verdadeiramente democráticos, de inspiração socialista.

Cultura

As teses referentes ao subtema cultura centram-se nos seguintes pontos fundamentais:

1. Situação geral da cultura em Portugal; perseguição e destruição da cultura popular pelo Estado Novo;
2. Regime de Censura (Exame Prévio) e Lei de Imprensa;
3. Crise do Teatro e do Cinema;
4. Estruturas Desportivas e sua função mistificadora.

Quanto ao ponto 1, analisou-se em várias teses a repressão que caracteriza o sistema vigente no que se refere ao diálogo e enriquecimento mútuo entre os intelectuais e as camadas trabalhadoras, principalmente através da proibição de colóquios, extinção de cooperativas e limitações postas às actividades das colectividades de recreio. Denunciaram-se todas as formas de repressão à inteligência e ao contacto criador com o público. Propôs-se concretamente a luta pela revogação do decreto-lei n.º 520/71 com a reabertura das cooperativas extintas, e pela incentivação de todas as formas de associação cultural; a fundação de jornais, revistas e editoras de espírito amplamente democrático, tendo em conta, no entanto, que só numa sociedade socialista será possível facultar a cultura à totalidade do povo português.

Quanto ao ponto 2, considerou-se o Exame Prévio como sendo um prolongamento da Censura, apenas com mudança de nome, sem qualquer alteração do aviltamento de jornalistas e escritores e do povo português, assim privado de uma informação completa e rigorosa sobre os problemas

que mais de perto afectam, muito em especial a crise económica do país e a Guerra Colonial.

Focou-se também a acção dos grupos de pressão económica, estabelecendo-se que eles visam a combater toda a imprensa, instaurando uma forma de censura interna nos meios de comunicação que dominam.

Repudiou-se energicamente o regime de censura – exame prévio, exigindo-se a extinção da tal instituição sob quaisquer formas que revista. Propôs-se a instauração de uma liberdade de imprensa, condenando-se as manobras argentárias do capitalismo monopolista, e preconizou-se a formação, dentro dos jornais, das revistas e das editoras, de grupos de profissionais que promovam a reestruturação e dignificação dos meios de informação, tendo especialmente em conta as carências, necessidades e aspirações das massas trabalhadoras.

Foi também proposta a constituição de um Sindicato de Escritores, sem prejuízo da existência da Associação Portuguesa de Escritores; o fomento da literatura proletária, como actividade lúcida documental e política de alta importância social.

Igualmente foi proposta a criação de organismos para a defesa e enriquecimento do património cultural, a cargo dos organismos de base, como sindicatos, as cooperativas e as colectividades de recreio.

Quanto ao ponto 3, afirmava-se que teatro livre e fascismo são inconciliáveis, que importa estabelecer em Portugal um teatro para as grandes massas populacional e não para um pequeno número de élites. Reivindicou-se a abolição total da Censura (Inspecção-Geral dos Espectáculos), a revogação de todos os diplomas legais destas quatro décadas que culminaram da lei de 1971, ou seja, na centralização máxima de toda a actividade teatral, sujeita ao poder político.

Propôs-se a edificação, de um verdadeiro teatro nacional e popular, com carácter descentralizado. Afirmou-se que só pela alteração das estruturas actuais seria eficaz uma Reforma do Conservatório Nacional de Teatro.

Propôs-se o acesso à rádio e à televisão de todos os grupos políticos e de todas as entidades culturais. Defendeu-se que a televisão deixasse de estar dependente de interesses governamentais ou particulares, propondo-se a constituição de teleclubes que promovam a discussão política dos programas e contribuam, em conjunto com outras associações culturais, para a eleição de uma comissão que vigia a imparcialidade das informações e a planificação dos programas.

Procedeu-se ainda ao exame da situação actual do cinema em Portugal – do cinema que Portugal não produz, com raras excepções, e do cinema que Portugal não vê, ou seja, dos filmes mais importantes estética e socialmente proibidos ou mutilados pela Censura.

Propôs-se finalmente a instauração de condições de realização de artes plásticas para o povo, com o consequente repúdio do pseudo-mecenato e da especulação actualmente existente.

Quanto ao ponto 4 criticou-se a perspectiva com que o regime encara o fenómeno desportivo, como forma de alienação de vastas camadas da população portuguesa, pela canalização dos seus interesses, disponibilidades e atenções para o espectáculo desportivo profissionalizado, semi-profissionalizado ou pseudo-amadorístico.

Propuseram-se como vias para a promoção da democratização do desporto, o alargamento massivo da sua prática e a adopção de formas de co-gestão e auto-gestão para a organização desportiva, nomeadamente a criação de um Conselho do Desporto não estatal, integrando ampla representação de todos os autores interessados na prática desportiva. Tal Conselho seria o organismo soberano quanto à definição da política do desporto à escala nacional. Apenas seriam de natureza estatal os órgãos executivos e técnicos necessários à viabilização dessa política. O Associativismo Desportivo Comunitário, juvenil, estudantil, sindical ou socioprofissional, deverá constituir a base de toda a prática desportiva, pois só os clubes ou colectividades garantem a necessária identificação do desporto com uma prática social verdadeiramente democrática. Numa sociedade política, social e economicamente democrática o desporto profissional irá desaparecendo progressivamente.

Foi alvo de reparos o atraso do desporto juvenil a nível escolar e a falta de professores ou instrutores de educação física com que o País se debate. Propuseram-se várias medidas tendo como objectivo a promoção deste sector de desporto.

Juventude

1. A Juventude e o Ensino

As teses e os debates deste ponto centraram-se em torno dos problemas da Juventude trabalhadora, da «reforma» do ensino e do carácter de classe deste.

Do conjunto das conclusões e das propostas aprovadas resulta que: a juventude denuncia como demagógica e utópica a «reforma» do ensino que não serve os interesses do povo português por fortemente selectiva e voltada para os interesses da classe dominante detentora dos meios de produção.

Sublinhou-se a contradição entre as intenções anunciadas e a repressão que se abate sobre os estudantes que lutam por uma verdadeira

Reforma Geral e Democrática do Ensino, repressão essa que se traduz no encerramento AAEE como meio de impedir toda a liberdade de reunião e discussão, na suspensão e prisão (e até no assassinato) de estudantes e no policiamento das escolas feito pelos gorilas-vigilantes.

Entendeu-se ainda que não é possível uma verdadeira democratização do ensino sem a transformação radical do sistema económico e político. Esta verificação não deve, contudo, impedir a luta por objectivos parciais no quadro do actual sistema de ensino, correspondendo a aspirações efectivas da massa dos jovens na medida em que tal luta assume um carácter mobilizador e pressupõe um choque real com as estruturas existentes. Neste sentido reivindicou-se o que já foi expresso na subsecção Educação e ainda:

- a) Atribuição de um pré-salário a todos os jovens que queiram estudar, como único meio justo e eficaz de possibilitar o acesso ao ensino e à cultura em plano de igualdade para todas as classes sociais, e a independência económica dos jovens em relação à família;
- b) Imposição às empresas de duas horas diárias, pagas, do trabalho para o jovens trabalhadores poderem estudar em salas de estudo adequadas para esse efeito;
- c) Extinção de propinas e outras taxas que os jovens trabalhadores são obrigados a pagar pela frequência das escolas;
- d) Fornecimento, nos estabelecimentos de ensino, de refeições a preços módicos;
- e) A existência de salas de convívio e bibliotecas;
- f) A estruturação da matéria de ensino ligada à realidade e leccionada num clima de fomento de espírito crítico.

Foi também abordado o problema da educação dos filhos dos trabalhadores emigrados, que está a ser controlada, num sentido deformante, pelas entidades oficiais portuguesas, particularmente em França, tendo-se sublinhado e apoiado a existência de grupos de democratas portugueses exilados que, vivamente, se empenham por todos os meios em evitar essa deformação.

2. A Juventude e o trabalho

Neste ponto destacaram-se duas questões fundamentais: a influência da guerra colonial na dificuldade de obtenção de emprego em idade pré-militar, e a discriminação de que são alvo os jovens na atribuição de salários e na concessão de regalias sociais e direitos sindicais.

Sublinhou-se a particular exploração a que estão sujeitos os jovens trabalhadores, obrigados a vender a sua força de trabalho desde muito cedo a fim de poderem prover à necessidades familiares.

Reivindicou-se:

- a) A aplicação do princípio «para trabalho igual, salário igual», sem qualquer tipo de discriminação entre trabalhadores que executam as mesmas funções;
- b) Atribuição de um mês de férias pago desde o primeiro ano de trabalho;
- c) O usufruto de todos os direitos sindicais independentemente da idade;
- d) O direito à greve a todos os trabalhadores;
- e) O fim dos despedimentos colectivos resultantes do encerramento de numerosas empresas.

3. *A Juventude e os tempos livres*

Nesta alínea foi sublinhado que a juventude trabalhadora é profundamente afectada no seu desenvolvimento físico e mental pelo carácter alienante que os meios de comunicação social (televisão, rádio, jornais) e do cinema, do teatro, do desporto e da música.

Neste sentido, foi denunciada e repudiada a acção do Secretariado para a Juventude/MP, impedindo o acesso dos jovens a actividades culturais e recreativa. Em lugar de uma política de ocupação dos tempos livres que promova a recuperação do esgotamento resultante do trabalho, do estudo e da agitação do mundo moderno, através do convívio, da prática desportiva cultural e de recreio, aquele organismo intenta transformar os jovens em seres passivos e amorfos, aptos a executar a vontade do Governo de fazer aderir a juventude à guerra colonial.

4. *Organizações juvenis nacionais e sua ligação com organizações internacionais congénères*

Nesta alínea foi denunciado o Governo por, através do MP e do Secretariado para a Juventude fazer a propaganda dos objectivos reaccionários, racistas e militaristas do regime, e ainda de impedir a livre circulação de

pessoas de ideias com os outros países e dificultando o intercâmbio aberto e franco e a cooperação com os povos de todo o mundo e com os jovens em particular.

Esta livre circulação de pessoais e ideias, foi, portanto, reivindicada, bem como o direito de participação e intercâmbio com organizações estrangeiras e internacionais da juventude.

Conclui-se também pela urgência da criação de um movimento da juventude trabalhadora.

5. *A juventude e a guerra colonial*

A questão colonial foi considerada sem rebuço como o problema fundamental com que se debate a juventude portuguesa.

Levada a cabo pela burguesia monopolista na defesa dos seus interesses visando manter o domínio político sobre os povos coloniais, além da manutenção de uma feroz repressão e exploração desses povos; praticando uma guerra de genocídio contra os povos coloniais onde são utilizados métodos terroristas, tais como bombardeamentos de «napalm», assassinatos maciços de populações e dirigentes dos movimentos de libertação e métodos aventureiristas como a recente invasão à República da Guiné; o Governo prossegue numa política repudiada pelo povo português e pela Juventude em particular. Tendo já morrido em combate mais de 5000 jovens, existindo mais de 30 000 feridos e de 20 000 estorpiados, sabendo-se que alguns milhares de jovens por se recusarem a cumprir o serviço militar tiveram que se exilar, verificando-se nos jovens desmobilizados diversos traumatismos de ordem psíquica resultado dos aspectos brutais que a guerra toma, tendo em conta todas as dificuldades de obtenção de empregos no período pré-militar, conclui-se que o jovem português é particularmente afectado por esta guerra.

Os povos coloniais subjugados durante séculos pela opressão e exploração dos colonialistas cuja acção tem consistido basicamente na exploração dos territórios e na escravização das populações, têm pleno direito à liberdade e independência de decidirem por si próprios do seu destino, tal como o nosso próprio povo.

Assim, os jovens *denunciam vivamente* a criminosa guerra criminal fascista como dominação imperialista, exploração do povo português e do povo das colónias portuguesas e o crime de genocídio praticado junto das populações africanas pelo exército colonial; manifestam a sua inteira solidariedade com os patriotas africanos que lutam com armas nas mãos pela expulsão do colonialismo português.

Exigem o fim imediato da guerra, abertura de negociações com os movimentos de libertação nacional como legítimos representantes dos povos da Guiné-Bissau, Angola e Moçambique em reconhecimento da independência e do direito à auto-determinação dos povos das colónias.

Solidarizam-se e saúdam todos aqueles que nas condições repressivas existentes e nomeadamente nas condições de clandestinidade, têm lutado contra a política colonial do governo fascista tendo sido ainda aprovada a seguinte saudação especial:

«Os jovens democratas reunidos em Aveiro no III Congresso da Oposição Democrática saúdam os jovens das colónias portuguesas que, por todas as formas, principalmente de armas na mão lutam contra o colonialismo e pela independência dos seus países. Ao mesmo tempo queremos através de vos saudar os vossos povos heroicos que há 12 anos lutam corajosamente, de armas na mão, contra os exércitos coloniais portugueses e contra o imperialismo mundial que se encontra por trás deles.

Queremos ainda manifestar-vos a nossa total solidariedade com a vossa luta convencidos que estamos de que enquanto os nossos povos não forem livre também o nosso o não será. Por isso mesmo nos comprometemos ao lado de todo o povo português, a desenvolver cada vez mais a luta contra a guerra colonial pelo derrubamento do fascismo que nos opõe e vos opõe.»

6. *A juventude, sua participação política e a repressão*

Neste ponto, foram focados como questões centrais a inexistência de direitos políticos antes dos 21 anos e de liberdades democráticas em geral e a repressão que se tem abatido sobre o movimento estudantil.

Entende-se que o governo fascista exige dos jovens menores de 21 anos responsabilidades políticas, militares e penais, mas não lhes reconhece o direito de intervenção política antes dessa idade, expressão da recusa de respeitar as mais elementares liberdades democráticas, desencadeando uma feroz repressão sobre toda e qualquer forma de manifestação dessas liberdades que se tem acentuado, particularmente, nos últimos tempos, sobre o movimento estudantil única forma do regime manter o equilíbrio precário e instável.

Essa larga repressão que o Governo tem desencadeado sobre o movimento estudantil procura privar o movimento associativo da sua base de massas, retirando-lhe pela força meios materiais, sala, cantinas, subsídios, proibindo e reprimindo reuniões de estudantes, criando e instalando nas escolas um clima de insegurança e de terror.

No entanto o movimento estudantil tem prosseguido a sua luta com importantes acções de massa pronunciando-se por radicais transformações da sociedade portuguesa.

Denunciam, pois, a feroz repressão de que está a ser alvo a juventude portuguesa: jovens trabalhadores, jovens universitários, em Lisboa, Porto, Coimbra e outras localidades do país, nas fábricas, nas universidades e na rua, têm sido vítimas de violências de toda a ordem num clima de ameaça e de furor, bem característica de um regime fascista condenado por todo o mundo. Neste sentido os jovens manifestam ao povo português o propósito de continuar a lutar contra todas as formas de repressão e à juventude trabalhadora e estudantil a firme disposição de a apoiar na sua luta pro um país libertado da opressão fascista, condenando a repressão de que têm sido vítimas.

Ponde a conquista das liberdades democráticas como uma bandeira de luta, exigem:

- a) Liberdade de expressão de pensamento, de reunião de associação, liberdade sindical e direito à greve;
- b) Liberdade para todos os presos políticos e regresso dos exilados;
- c) Extinção da P.I.D.E. – D.G.S.

Tendo no entanto consciência de que a luta só conseguirá o derrubamento do regime fascista se unida à de todas as camadas sociais anti-monopolistas, particularmente as classes trabalhadoras.

Os jovens entendem, em resumo, que a conquista das liberdades democráticas e o fim da guerra colonial são dois objectivos de acção fundamentais da luta do povo português e dos jovens em particular.

Anexos

Na secção Educação Cultura e Juventude foram ainda aprovadas as seguintes moções:

1. Que o III Congresso da Oposição Democrática denuncie e repudie vivamente a efectivação do Festival Internacional de Coros Universitários, iniciativa fascista do Orfeão Académico de Coimbra, com a participação de coros fascistas e colonialistas como são, entre outros, o de Coimbra, o das Filipinas e o da África Austral;
2. Os jovens reunidos na V Secção do III C. O. D. entendem que o governo português deve participar na Conferência da Cooperação e Segurança Europeias, pela linha democrática que esta Conferência tem vindo a seguir a

favor da Paz e da Cooperação Mundial e exige que ela aceite e ponha em prática as conclusões desta Conferência.

3. A juventude democrática reunidos no III C. O. D. responsabiliza o colonialismo português, ligado ao imperialismo internacional no assassinato de Amílcar Cabral.

Abstracts – Résumés

Crise, educação e desigualdades: uma questão de paradoxos

Xavier Bonal

Resumo: Em situação de crise económica, ocorrem fortes reduções no orçamento para a educação quando, paradoxalmente, o enfrentamento das condições da crise mais depende do reforço do investimento em educação, em inovação, em investigação. Isso tem fortes consequências na legitimidade da instituição escolar. Porém, com igual gravidade, os efeitos da crise incidem nas desigualdades educativas, nomeadamente no acesso à educação, nas condições de escolarização e nos resultados educativos. A partir da análise da realidade catalã, interrogam-se os caminhos no futuro da sociedade e da educação em consequência da crise educacional e dos seus fatores.

Palavras-chave: crise, educação, desigualdade social

Crisis, education and inequalities: a question of paradoxes

Xavier Bonal

Abstract: In situations of economic crisis, there are sharp reductions in the budget for education, when, paradoxically, the face of crisis requires increased investment in education, innovation, research. This has strong consequences on the legitimacy of the school. But with equal gravity, the effects of the crisis focus on educational inequalities, notably in access to education, the enrollment conditions and educational outcomes. From the analysis of the Catalan reality, we wonder paths in the future of society and education as a result of the educational crisis and its factors.

Keywords: crisis, education, social inequality

La crise, l'éducation et les inégalités: une question de paradoxes

Xavier Bonal

Résumé: Dans une situation de crise économique, il y a de fortes réductions dans le budget de l'éducation où, paradoxalement, la confrontation des conditions de la crise

exigerait des investissements accrus dans l'éducation, l'innovation et la recherche. Cela a de fortes conséquences sur la légitimité de l'école. Mais, avec une égale gravité, les effets de la crise s'effondrent sur les inégalités éducatives, notamment dans l'accès à l'éducation, les conditions de scolarisation et les résultats scolaires. De l'analyse de la réalité catalane, on se demandent des chemins dans l'avenir de la société et de l'éducation, à la suite de la crise de l'éducation et de ses facteurs.

Mots-clés: crise, l'éducation, les inégalités sociales

Education and the social goods' crisis: a glance on the Portuguese situation

Margarida Chagas Lopes

Abstract: As well as many other social goods, education is facing a severe crisis in most of the modern democracies. This crisis is part of the attack addressed towards the Social and Welfare State by governments' austerity policies. Being largely inspired by neoclassical thought, those policies were supposed to tackle with the economic and social crisis brought about by economic and financial globalization. The European countries with higher public deficits – as Portugal – had to suffer even harder with the austerity measures. In the absence of a consistent strategy for education and knowledge, Portuguese government's pro cyclical education policies led to severe drawbacks in several domains as the education of adult population, among other. Accordingly, despite its legal democratic framework set by the Portuguese Constitution, the education system is increasingly being captured by economicism, functionalism and inconsistency. In other words, democracy in Portuguese education is far from being effective in our days.

Key Words: education and public goods; education, inequality and sustainable development; Portugal.

La crise de l'éducation en tant que bien sociale: un coup d'oeil sur la situation au Portugal

Margarida Chagas Lopes

Résumé: La crise déclenchée par la globalisation exacerbée a conduit à l'adoption de mesures très restrictives de politique économique et sociale. La principale conséquence en a été l'afaiblissement progressif de l'État Sociale, et avec lui de l'éducation démocratique, sous le joug du néolibéralisme économique. Malgré les présuppositions de l'éducation démocratique être généralement établies para la loi, le fait est que les politiques éducatives s'écartent de plus en plus de ces axes orientatrices dans la plupart des démocraties européennes, telles que le Portugal.

La principale raison d'être de cette dérive on peut la trouver dans la nature contrecyclique de la plupart des politiques éducatives adoptées pendant la crise économique et sociale. Au Portugal celà c'est traduit par un écartement significatif de l'État de son rôle de régulateur du système éducatif soit en raison de l'énorme raccourcissement des dépenses publiques en éducation soit à cause de l'inspiration économiste de la plupart des politiques éducatives.

Mots-clés: éducation et biens publics; éducation, inégalité sociale et développement soutenu; Portugal.

Crisis, austerity and education in Portugal (2010-2014)

Ana Benavente, Sandra Queirós & Graça Aníbal

Summary: The economic and financial crisis has serious consequences in the Portuguese educational reality. From data generated by the Observatory for Education and Training Policies, this article discusses the impacts of the crisis in the Portuguese educational reality and the perceptions of teachers.

Key words: Crisis; education; austerity; perceptions of teachers.

Crise, l'austérité et de l'éducation au Portugal (2010-2014)

Ana Benavente, Sandra Queirós e Graça Aníbal

Résumé: La crise économique et financière a de graves conséquences dans la réalité éducative portugaise. À partir de données générées par l'Observatoire de Politiques d'Éducation et de Formation, cet article examine les effets de la crise dans la réalité éducative portugaise et les perceptions des enseignants.

Mots clés: crise; l'éducation; l'austérité; perceptions des enseignants.

The "machine of entrepreneurship": Theatre of the Oppressed and critical education in times of crisis

Inês Barbosa & Fernando Ilídio Ferreira

Abstract: Entrepreneurship has made its way into dominant discourse through the production and dissemination of a series of intertwined narratives – “employment is a thing of the past”, “we can't be tied to the state”, “attitude is what counts”, “unemployment is an opportunity” – and their transposition to public policy, schools, non-

governmental organisations and universities. This article, which is part of an activist research, within a public sociology and critical education perspective, seeks, through an experience with Theatre of the Oppressed, to contribute to the deconstruction of the "entrepreneurship machine", particularly in the context of crisis: strategies, objectives, contexts, as well as contradictions. It is argued that this ideology of entrepreneurship has contributed to a reconfiguration of forms of exploitation, dominance and control in society and, particularly, in the labour market and school.

Keywords: education, entrepreneurship, Theatre of the Oppressed

La "machine de l'entreprenariat": Théâtre de l'Opprimé et l'éducation critique en temps de crise

Inês Barbosa & Fernando Ilídio Ferreira

Résumé: L'entreprenariat s'affirme de plus en plus comme discours dominant, à travers de la production et diffusion d'une série de narratives liées entre elles - "l'emploi est une chose du passé", "nous ne pouvons pas nous accrocher à l'État", "ce qui compte c'est l'attitude", "le chômage est une opportunité" - et sa traduction dans les politiques publiques, les écoles, les organisations non gouvernementales, les universités. Cet article, qui s'inscrit dans une investigation activiste et encadré dans une perspective de sociologie publique et éducation critique, cherche, à travers d'une expérience de théâtre de l'opprimé, à contribuer à la déconstruction de la "machine de l'entreprenariat", en particulier en contexte de crise: les stratégies, les objectifs, les contextes mais aussi ses contradictions. Il est soutenu que cette idéologie de l'entreprenariat tend à contribuer à une reconfiguration des formes d'exploitation, de domination et de contrôle, dans la société et, en particulier, dans le monde du travail et de l'école.

Mots-clés: éducation, l'entreprenariat, Théâtre de l'Opprimé

Regulation of educational and social policies in a School Cluster: the emergence of a Cabinet of Citizen Inclusion in a context of crisis.

María Cecilia Bocchio

Abstract: In an economic and social crisis scenario that resonates in structural adjustments to the Portuguese public education, a Cabinet for Citizen Inclusion (CCI) emerges within School Cluster (SC) as an "answer" to the pressures of the Ministry of Education and Science, and to the unsatisfied social needs of students. The CCI is a Middle Management Structure created, situationally, not only allowing the SC Director to decentralize the management of multiple educational policies, but also the management of a growing number of social policies. These policies must now be managed from the SC coordinating school in charge of twelve grouped schools. The

local regulation of social assistance policies resonate beyond the bureaucratic and administrative structure of SC in forming an institutional profile as "inclusive SC" profile that implies the intensification and complexity of a specific new work to the principal: management of partnerships. In this context we discuss the logic of action and the effects that the Concrete Action System contextualized in CCI fictitiously named *SC Margem*, promotes in their school actors.

Keywords: educational and social policies- Cabinet of Citizen Inclusion -School Cluster

**Règlement des politiques éducatives et sociales dans un groupement d'écoles:
l'émergence d'un Bureau pour l'Inclusion Citoyenne dans le contexte de crise**
María Cecilia Bocchio

Résumé: Dans le scénario de crise économique et sociale qui demande ajustements structurels à l'éducation publique portugaise, dans un Groupement Scolaire (GS) émerge le Bureau pour l'Inclusion Citoyenne (BIC) comme une «réponse» aux pressions du Ministère de l'Éducation et aux besoins et demandes sociaux non satisfaits des étudiants. Le BIC est une nouvelle structure de gestion intermédiaire créé par le directeur GS pour décentraliser la gestion de multiples politiques éducatives, aussi bien que d'un nombre croissant de politiques sociales quelle doit maintenant manager aux 12 écoles regroupées. La réglementation locale des politiques d'aide sociale sont de dépasser la structure bureaucratique et administrative des AE en formant un profil institutionnel comme «inclusive AE» profil censé directeur intensification et la complexité d'un nouveau travail spécifique: la gestion de partenariats. Dans ce contexte, nous discutons de la logique de l'action et les effets que le Système d'action Concret contextualisées BIC fictivement nommé GS Margem, promeut dans leurs acteurs scolaires.

Mots-clés: Politiques éducatives et sociales - Bureau pour l'inclusion citoyenne - Groupement scolaire.

Education/ Adult Training/Lifelong Learning: From Performative, Experiential and Existential Senses to Learners Identities
Maria Custódia Rocha & Marta Sofia Silva

Abstract: In this paper we analyze supranational and national policies on education/adult training/lifelong learning, some measures and pre-defined processes that they entail and we confront this record with dynamic action that operate in the field of education/ training. Documents of political and academic content, along with an empirically supported work, allow a critical and reflective analysis of which results the interpretation that the education/adults training can encourage more the con-

struction and reconstruction of identities of learners than improving employment situations or increase levels of employability. This idea allows us also to defend the existence of a plurality of senses in training and reveals how instrumental senses overlaps the speeches/experiential and existential senses of/in learning, in spite of the first ones do not nullify the others.

Key-words: Education/Training of Adults/Lifelong Learning; Performativity, Existential and Experiential Senses; Learners Identities.

Education/Formation des adultes/Apprentissage au Long de la Vie : Des Sens Performatif, Expérientiels et Vécus aux Identités Apprenantes

Maria Custódia Rocha & Marta Sofia Silva

Résumé: Dans cet article, nous analysons des politiques nationales et supranationales relatives à l'éducation permanente/apprentissage au long de la vie, certains processus et mesures prédefinis qui d'elles s'écoulent et nous confrontons ce registre avec les actions dynamiques qui s'opèrent dans le domaine de l'éducation/formation et au-delà de celle-ci. Des documents de teneur politique et académique, de pair avec un travail empiriquement soutenu, permettent une analyse critique et la suivante interprétation : l'éducation et la formation des adultes favorisent plus la construction et la reconstruction d'identités apprenantes que l'amélioration des situations d'emploi et l'augmentation des niveaux d'employabilité. Ce registre nous permet, également, d'interpeler la pluralité de sens inscrits dans le domaine de la formation, de dévoiler comme les sens instrumentaux se superposent aux sens expérientiels/vécus et de voire comme les premiers n'annulent pas les autres.

Mots-clés: Éducation/Formation des Adultes/Éducation Permanente; Sens Performatifs, Expérientiels et Vécus; Identités Apprenantes.

The curriculum in times of crisis: Portuguese newspapers and the social construction of curriculum

Ana Mouraz, Ana Cristina Torres & Carla Nunes

Abstract: The curriculum is a social and historical construction that results from the way different actors frame the goals of Education, communicate them, legitimize them and transpose them to school practices (Goodson, 1997; Roldão, 1999; Young, 2014). Negotiations implied in the social construction of the curriculum reflect some of the schools' problems and are influenced by public representations of Education and Curriculum. Media play an important role in the construction of such representations. It is reported a study of the importance given to Education and Curriculum and the purposes of such attention, in articles of two national and daily newspapers during April, May and June of 2009 and 2013. The study revealed a particular atten-

tion to National Exams and Educational Policies that reflected the instability that has been experienced at schools. Furthermore, Curriculum has had few visibility in Portuguese newspapers and when it is referred, Maths content is the prominent subject in the reported news.

Keywords: social construction of the curriculum; newspapers;

Le Curriculum en ce temps de crise: les journaux au Portugal et la construction sociale du curriculum

Ana Mouraz, Ana Cristina Torres & Carla Nunes

Résumé: Le curriculum est une construction sociale et historique qui résulte de la façon dont les différents acteurs cadrent les buts de l'enseignement, les communiquent, les légitiment et les transposent aux pratiques scolaires. Les négociations impliqués dans la construction sociale du curriculum reflètent certains des problèmes de l'école et sont influencées par les représentations publiques de l'éducation et du curriculum. Dans la construction de ces représentations, les media jouent un rôle important. Cet article se réfère à une étude sur l'importance accordée à l'éducation et au curriculum, et sur les objectifs de cette attention, sur la base des articles de deux journaux quotidiens nationales publiés au cours d'Avril au Juin de 2009 et 2013. L'étude a révélé une attention particulière aux examens et aux politiques éducatives, ce qui reflète l'instabilité vécue dans les écoles. Cependant le curriculum a encore peu de visibilité dans les journaux au Portugal et, quand ça fait la notice, c'est pour faire attention à la discipline des mathématiques.

Mots-clés: construction sociale du curriculum; journaux
