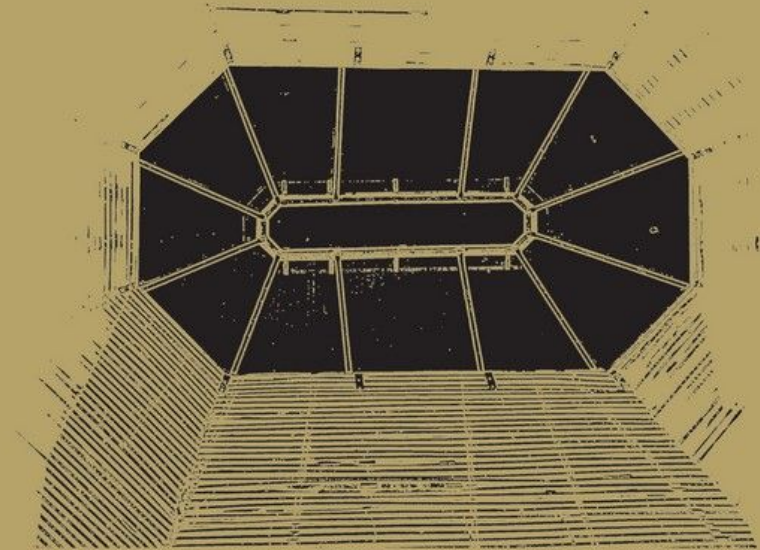


# INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO

08 2018 | 2ª SÉRIE



Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

II<sup>a</sup> Série, Número 08  
2018

# Investigar em Educação

Educação e Poder



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](mailto:spce.geral@gmail.com)  
Web: <http://www.spce.org.pt/>

## Diretor

Manuel Jacinto Sarmento  
e-mail: [sarmento@ie.uminho.pt](mailto:sarmento@ie.uminho.pt)

## Composição

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)

## 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  
Bártolo 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

<b>Editorial</b>	
Ana Maria Seixas e Luís Miguel Carvalho .....	5
<b>Educação e poder: Como se escolhe um Ministro? Apontamentos para a História da Educação em Portugal (1955-1976)</b>	
António Teodoro .....	9
<b>Governança através de feedback: Da orientação nacional para o posicionamento global</b>	
Maarten Simons.....	37
<b>Os dispositivos digitais no governo da educação: um tema relevante para a análise das políticas educativas em Portugal</b>	
Catarina Gonçalves .....	59
<b>Resistência e Utopia: a visão da Pedagogia Crítica</b>	
Silvia Raquel Pereira .....	75
<b>O poder da criança pequena diante das regras da escola: resistência e estratégias no jardim de infância francês</b>	
Maria Renata Prado .....	89
<b>Relações de poder na gestão escolar: um estudo de caso num Agrupamento de Escolas</b>	
Virgínio Sá e Daniela Silva .....	103
<b>Caminhos da formação: inscrever na sociedade os caminhos da auto-organização, da autonomia e da identidade</b>	
Teresa Ambrósio .....	123
<b>Abstracts – Résumé</b> .....	139

## Editorial

Ana Maria Seixas<sup>1</sup>  
Luís Miguel Carvalho<sup>2</sup>

Inicialmente previsto para ser o sétimo número da revista *Investigar em Educação*, o número temático *Educação e Poder*, sai agora, por motivos editoriais, como o oitavo. Pelo atraso na publicação pedimos desculpa aos nossos leitores e autores.

O título deste número trará de imediato à memória de alguns o de uma obra publicada (em língua inglesa) há cerca de trinta e cinco anos e na qual se procuravam 'desocultar' interesses políticos e determinantes ideológicas da instituição escolar e, em particular, do currículo. Trata-se, porém, de uma coincidência. Uma coincidência que é devida à intemporalidade da relação 'poder-educação', a qual confere ao tema permanente relevância e atualidade.

De facto, desde as indagações sobre a agenda escondida no/do currículo que a investigação educacional tem sido fértil na produção de muitos outros modos de olhar a/para a relação 'poder-educação': ora incidindo no domínio situacional e na esfera das interações, como ocorrido na vaga dos estudos sobre a *micropolítica das escolas*, das salas de aula (*grosso modo*, das relações entre variados atores escolares); ora regressando de um modo radicalmente diferente ao 'texto', para inscrever o par 'poder-educação' numa análise das *práticas discursivas*, respondendo ao *desafio de Foucault* ou acompanhando a crítica feminista; ora, questionando as *novas geografias do poder em educação*, no quadro de uma literatura atenta aos processos de globalização e à emergência de novos espaços políticos em educação.

Este número da revista entende, assim, o tema como sendo transversal ao campo do conhecimento educacional, com múltiplos pontos de aplicação – do tempo quotidiano à longa duração histórica, do texto à tecnologia digital, do contexto escolar ao contexto formativo em empresas, etc. E entende que a sua abordagem requer uma elucidação abrangente do poder e de suas múltiplas manifestações, circuitos e efeitos, nas relações quotidianas, nas regras da prática e nas formas de dominação.

A secção de artigos encomendados sobre o tema de capa integra dois artigos de reconhecidos investigadores. António Teodoro aborda a relação

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra,  
<sup>2</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

entre educação e poder partindo da questão *como se escolhe um Ministro da Educação*, baseando-se em análise documental e trabalhos anteriores, com entrevistas realizadas a personalidades políticas. O artigo *Educação e poder: Como se escolhe um Ministro? Apontamentos para a História da Educação em Portugal (1955-1976)* analisa os processos e condicionalismos políticos subjacentes à escolha dos onze Ministros de Educação em exercício desde a segunda metade do Estado Novo ao fim do período revolucionário, sendo, assim, um contributo inovador e texto de referência para a compreensão da história da educação e construção das políticas educativas em Portugal. O segundo artigo desta secção consiste na versão em português de um texto de Maarten Simons, publicado no livro *World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge*. No texto *Governança através de Feedback: da orientação nacional para o posicionamento global*, Maarten Simons discute as novas formas de dominação e mecanismos de poder num contexto de globalização e emergência de novas formas de regulação da educação apoiadas em instrumentos baseados em informação comparativa. O autor argumenta que o novo regime de governação da educação assenta na forma de feedback sobre a performance, associado a processos de monitorização e indicadores de desempenho.

A secção de artigos selecionados após um processo de revisão científica comporta quatro artigos, baseados em contribuições de investigações recentes ou em curso. O artigo *Os dispositivos digitais no governo da educação: um tema relevante para a análise das políticas educativas em Portugal*, enquadrado também no campo de estudos críticos das políticas de educação, da autoria de Catarina Gonçalves, salienta a importância do estudo das tecnologias digitais enquanto instrumentos de regulação da educação e da ação política em educação, no contexto atual de emergência de novas modalidades de regulação apoiadas na recolha, processamento e difusão de dados quantitativos comparáveis.

No segundo artigo desta secção, intitulado *Resistência e Utopia: a visão da Pedagogia Crítica*, Sílvia Pereira apresenta uma reflexão sobre o movimento da Pedagogia Crítica, centrando-se nos conceitos de resistência e utopia, procurando contribuir para a promoção de um sistema educativo crítico e emancipatório, em contraponto à crescente hegemonia de uma racionalidade instrumental e tecnocrática da educação.

Os dois restantes artigos centram-se na análise das relações de poder e interações entre atores em contexto escolar. Maria Renata Prado, no artigo *O poder da criança pequena diante das regras da escola: resistência e estratégias no jardim de infância francês*, apresenta resultados de um estudo realizado em França, assente em observações participantes de crianças em dois jardins de infância. A autora analisa as interações no contexto educativo e salienta o papel ativo das crianças na construção e transformação da

realidade social. Com base em entrevistas a elementos da comunidade educativa e análise documental, Virgínio Sá e Daniela Silva, no texto *Relações de poder na gestão escolar: um estudo de caso num agrupamento de escolas*, abordam as dinâmicas micropolíticas e a reconfiguração das relações de poder resultantes da imposição do órgão unipessoal do diretor no governo das escolas.

Finalmente, na secção Antologia, trazemos um texto de Teresa Ambrósio, *Caminhos da formação: inscrever na sociedade os caminhos da auto-organização, da autonomia e da identidade*, publicado inicialmente em francês. Neste texto, Teresa Ambrósio reflete sobre a complexidade dos processos de interação entre o educativo e formativo, o político e o económico, realçando a importância da perspetiva humanista e socioantropocêntrica da educação e da formação ao longo da vida nos processos de construção da pessoa, do cidadão e da sociedade.

*Educação e Poder* aborda, assim, uma relação intemporal sem restrições senão aquelas que derivam do facto de ser gerado a partir de olhares espacial e temporalmente circunscritos: os olhares (hoje, possíveis) das comunidades das Ciências da Educação e em função dos problemas através dos quais estas comunidades imaginam – e conhecem e dão a conhecer- o presente da educação e da ação política em educação.

## Educação e poder: Como se escolhe um Ministro? Apontamentos para a História da Educação em Portugal (1955-1976)

António Teodoro<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo procura responder à questão *como se escolhe um Ministro da Educação*. O espaço de análise é Portugal, no período de que vai de 1955 a 1976, ou seja, num período que abrange o processo de modernização da sociedade portuguesa (industrialização, urbanização, mudança na estrutura de classes) na segunda metade do Estado Novo, a ruptura democrática de 25 de Abril de 1974 e o processo de transição revolucionária decorrido até à entrada em funções do I Governo Constitucional, ou seja, constituído nos termos da Constituição democrática de 1976. A tese que se defende é que a escolha do Ministro da Educação está intimamente ligada à representação que o Primeiro Ministro (ou Presidente do Conselho, durante a Ditadura do Estado Novo) faz do percurso pessoal, profissional e político da personalidade que convida, tomando em consideração os condicionalismos políticos em que o faz, esperando que esse percurso anterior seja um sinalizador da capacidade de interpretar as agendas e conduzir os processos de mudança por si idealizados.

**Palavras-chave:** Política educativa, ministros da Educação, Portugal

*Lástima é que para escolher um melão se façam mais provas e diligências de sua bondade, que para um conselheiro e um ministro.*

*D. Francisco Manuel de Melo  
Apologos Dialogaes, Visita das Fontes (1608-1666)*

Todos os textos têm a sua história. Como não podia deixar de ser, este também a tem a sua: resulta da resposta ao desafio dos editores da revista *Investigar em Educação* de fazer um artigo para abrir o dossier intitulado *Educação e Poder* (nº 7, 2ª série, 2017). Depois de alguma hesitação entre um artigo mais de natureza teórica e conceptual, centrando-me numa problemática que tem ocupado muitos dos meus trabalhos mais recentes sobre os mecanismos de regulação transnacional (e.g. Teodoro, 2010, 2016), e

<sup>1</sup> Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Contacto: teodoro.antonio@gmail.com

um outro que me permitisse revisitar um conjunto de trabalhos que realizei nos anos 1990 sobre a construção das políticas de educação (e.g. Teodoro, 1994, 2001, 2002), optei convictamente, com a anuência dos editores do dossier, pela segunda possibilidade, que me permite sistematizar um conhecimento que, possivelmente, é único na historiografia (da educação) do tempo presente e que pode permitir a outros investigadores novas linhas de interpretação na compreensão da história política e social do Portugal contemporâneo<sup>2</sup>.

Tendo em atenção trabalhos anteriores, em particular o conjunto de entrevistas compilado em *As Políticas de Educação em discurso directo* (Teodoro, 2002), o período abrangido inicia-se com a posse do Ministro Leite Pinto (1955), na maturidade do consulado salazarista, e termina (provisoriamente, neste texto) com Vítor Alves, o último dos ministros militares do processo revolucionário de transição (1975-76)<sup>3</sup>.

Temos defendido que as políticas de educação são sempre uma construção – e não uma simples dedução (e.g. Teodoro, 2013), em que estão presentes, de um lado, os contextos sociais, culturais e económicos (as escalas da família e da comunidade, os movimentos sociais, a composição de classe das sociedades, a procura de educação), e do outro, as opções de natureza política que, em diferentes escalas da organização do Estado (local, nacional, transnacional), definem agendas e conduzem processos de mudança.

A tese que se defende neste artigo é que a escolha do Ministro da Educação está intimamente ligada à representação que o Primeiro Ministro (ou Presidente do Conselho, durante a Ditadura do Estado Novo) faz do percurso pessoal, profissional e político da personalidade que convida, tomando em consideração os condicionalismos políticos em que o faz, esperando que esse percurso anterior seja um sinalizador da capacidade de interpretar as agendas e conduzir os processos de mudança por si idealizados (transpostos ou não para os programas de governo), em representação de um poder que representa e lhe foi outorgado nos termos da organização política do Estado no período considerado (Constituição de 1933, poder revolucionário, Constituição de 1976).

<sup>2</sup> Uma primeira versão deste artigo contou com comentários e sugestões críticas de Almerindo J. Afonso, Ana Benavente, Elsa Oliveira e Licínio C. Lima. Agradecendo esses comentários e sugestões, que muito valorizaram o texto que agora se publica, esclarece-se que eventuais imprecisões ou erros de interpretação são ao autor devem ser imputados.

<sup>3</sup> É nossa intenção continuar este trabalho de pesquisa (e interpretação) até, pelo menos 2016, com a indigitação de Tiago Brandão Rodrigues, para o Ministério da Educação, e de Manuel Heitor, para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no Governo de António Costa (do PS, com o apoio da esquerda parlamentar, BE, PCP e Os Verdes).

### De Leite Pinto a Veiga Simão: a modernização social e económica entre a tradição obscurantista e a *evolução na continuidade*

Os anos da Segunda Guerra Mundial trazem a primeira crise séria do Estado Novo. Os equilíbrios sociais, económicos e políticos construídos por Salazar nos anos 1930 são postos em causa e ameaçam a estabilidade do regime. A recomposição dos equilíbrios afetados pela Guerra passa, nos planos económico e social, por uma maior abertura às pressões *modernizantes*. O aspecto mais evidente dessa abertura encontra-se na afirmação dos *industrialistas* no seio do regime e o início de um processo sustentado de industrialização, que não tinha sido possível afirmar-se até aí. Trata-se de uma oportunidade que a burguesia industrial sente que tem de aproveitar para retirar a hegemonia económica e no aparelho de Estado ao mundo agrário e rural, determinante no apoio ao movimento militar do 28 de Maio de 1926 e na consolidação ideológica e política do Estado Novo.

Facilitado pelas evidentes carências industriais do país, que a Guerra tinha posto a descoberto, e pela menor pressão de produtos e capitais externos, os sectores industrialistas apresentam um ambicioso programa, que irá marcar todo o crescimento económico nas décadas de 1950 e 1960<sup>4</sup>. A afirmação das teses industrialistas e o avanço do processo de industrialização não se fez, todavia, sem oposição, refletindo, de algum modo, as contradições e os debates que se verificavam no interior do regime, pressionado que estava por uma aguda crise social e pelo reforço dos sectores oposicionistas, fortalecidos com a vitória dos Aliados na Guerra. Sem estabelecer uma ligação orgânica, Fernando Rosas defende “a existência de uma linha de continuidade entre a pressão do *lobby* industrial e as críticas privadas e públicas de um homem como Marcelo Caetano” (Rosas, 1990, p. 40)<sup>5</sup>. A forma como o Estado Novo ultrapassa essa primeira crise séria do regime será determinante para o futuro da evolução política do país e do desenvolvimento

<sup>4</sup> Na formulação e defesa desse programa, destaca-se o engenheiro e professor do Instituto Superior Técnico, futuro Subsecretário e Secretário de Estado do Comércio e Indústria (1940-1944) e Ministro da Economia (1958-1962), José Ferreira Dias Júnior, responsável por duas das mais importantes leis económicas desse período: a Lei nº 2002, de 26 de Dezembro de 1944, sobre a *eletrificação do país*, e a Lei nº 2005, de 14 de Março de 1945, sobre as *bases a que deve obedecer o fomento e reorganização industrial*. O essencial do pensamento de Ferreira Dias encontra-se reunido em *Linha de rumo. Notas de Economia Portuguesa* (Dias Júnior, 1946). Este livro condensa as principais propostas que os *industrialistas* apresentaram para a modernização da economia portuguesa.

<sup>5</sup> Como veremos adiante, esta afirmação de Fernando Rosas tem plena confirmação no caso do convite a Leite Pinto para Ministro da Educação. Segundo o próprio Leite Pinto, Marcelo Caetano foi decisivo para aceitar o convite de Salazar (em Teodoro, 2002, p. 29). Depois, já Ministro, Leite Pinto teve como Subsecretário de Estado da Educação Nacional Baltazar Rebelo de Sousa, um dos políticos mais próximos de Marcelo Caetano.

do capitalismo português. O regime vai ceder a certas pressões económicas dos sectores liberalizantes, mas procura não fazer concessões no plano político.

Indiferente a estes debates, a sociedade portuguesa, nas décadas de 1950 e 1960, sofre um conjunto de *mudanças invisíveis* (Rosas, 1994), que lhe mudaram a face. As transformações verificadas no plano demográfico, com a imensa debandada do campo, fruto das migrações, legais e clandestinas, a urbanização e o reordenamento urbano, as mudanças na estrutura da população ativa, acentuaram um processo de polarização social gerador de uma enorme procura de educação (S. Grácio, 1997). Portugal, paulatinamente e de forma contraditória, torna-se um país essencialmente industrial, representando a agricultura um sector subsidiário e dependente do mundo industrial e urbano (Rosas, 1994).

No seu contexto próprio, e com a sua autonomia relativa, as políticas educativas traduzem essas mudanças na sociedade portuguesa. Depois de um período de marcada continuidade com a orientação dominante dos anos 1930, torna-se perceptível uma paulatina mudança nos objetivos perseguidos pelas políticas educativas. No discurso político, e nas prioridades governativas assumidas, torna-se progressivamente dominante a preocupação com a formação da *mão-de-obra* qualificada para o desenvolvimento, sobretudo da indústria, substituindo o anterior discurso quase exclusivamente centrado numa concepção de sistema de ensino entendido como aparelho de doutrinação ideológica e de controlo social e político.

Em trabalho anterior (Teodoro, 2001), apontamos três momentos ilustrativos dessa viragem: (i) a reforma do ensino técnico-profissional de 1948 no Ministério Pires de Lima; (ii) o Plano de Educação Popular (1952-1956), nas suas vertentes de cumprimento da escolaridade obrigatória pelas crianças e de combate ao analfabetismo adulto; e (iii) a ação política geral do Ministro Leite Pinto (1955-1961) e, em particular, o seu discurso mobilizador na defesa de uma universalização da educação enquanto condição do desenvolvimento económico. Os dois primeiros momentos não são objeto de abordagem neste artigo. Relativamente ao terceiro, importa procurar compreender como os propósitos de Salazar se enquadraram nas dinâmicas sociais e políticas do período em análise.

Embora perfeitamente identificado com o Estado Novo e os seus valores, Francisco de Paula Leite Pinto era uma personalidade com características substancialmente diferentes das dos seus antecessores no Ministério da Educação Nacional, em geral políticos e universitários de formação jurídica ou literária. Matemático e engenheiro, Leite Pinto foi professor de liceu, membro da comissão de reforma do ensino técnico, leitor de Português na Sorbonne e professor da Universidade Técnica de Lisboa, primeiro no Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras e depois



no Instituto Superior Técnico. Era um europeísta convicto e um homem de ciência, a quem se devem alguns dos mais importantes instrumentos de política científica nacional, nomeadamente no campo da energia nuclear e na criação da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), do qual foi, aliás, o primeiro presidente.

Leite Pinto estava profundamente convencido que o progresso e o crescimento económicos, alcançados pelos países europeus depois da Segunda Guerra, se deviam, antes do mais, ao investimento que eles realizavam na massificação da educação e, sobretudo, no alargamento da escolaridade obrigatória.

Porém sendo o desenvolvimento económico no fundo a busca do aumento da produtividade, ou seja a baixa dos custos, tem de se assegurar pela melhoria das técnicas e pela melhoria da aptidão da mão-de-obra. [...]

Não se confia a um homem boçal o manuseamento de uma máquina projectada, elaborada e fabricada por centenas de homens inteligentes e competentes.

Por isso todos, absolutamente todos, os países desenvolvidos se esforçam por alargar o período do ensino obrigatório. É evidente que no mundo da electrónica não se concebe que se possa ensinar o manuseio das técnicas mecanizadas a quem só aprendeu a ler, escrever e contar, e foi lançado numa vida rude aos 11 anos. Para formarmos mão-de-obra especializada é preciso que comecemos por dispor de *uma massa de jovens, são de corpo e de espírito e com instrução de base*. (Leite Pinto, 1963, p. 23)

O convite de Salazar a Leite Pinto para a pasta da Educação Nacional deve ser entendido tanto no contexto de uma maior influência das teses industrialistas no seio do regime e de uma certa abertura aos ventos modernizadores vindos da Europa, como de uma maior partilha de poder onde Marcelo Caetano desponta com uma significativa influência, que vem a perder, mais tarde, na década de 1960<sup>6</sup>.

Leite Pinto insere-se claramente na quota dos ministros indicados a Salazar por Caetano. Nas conversas que com ele mantive em 1998 (Teodoro, 2002, p. 27-33), Leite Pinto afirmou que, quando os emissários de Salazar o vieram sondar para aceitar a pasta da Educação Nacional, a sua primeira resposta tinha sido negativa, por uma razão de natureza pessoal - "o que um ministro ganhava não me permitia continuar a ter o mesmo nível de vida" (p.

<sup>6</sup> Ver, sobre esta questão, Rosas (1999).

29) - e outra de natureza política - "as reformas que eu porventura preparasse não arrastariam verba nova no orçamento" (p. 29). Só depois da intervenção do "amigo Marcelo Caetano" é que deu a sua "aquiescência", sendo, depois, sujeito ao habitual *exame* do Dr. Salazar, que costumava chamar os putativos ministros para uma *conversa*, só formalizando o convite depois de eles "passarem" no *exame*.

Leite Pinto manteve-se no Ministério até 1961, saindo na sequência da remodelação governamental realizada depois do *putsch* conhecido como a "Abrilada", uma conspiração civil-militar reformista no interior do regime, que levou ao afastamento de Marcelo Caetano de Ministro da Presidência, à marginalização definitiva do Marechal Craveiro Lopes e à demissão e afastamento do Ministro da Defesa, General Botelho Moniz<sup>7</sup>.

A principal preocupação de Leite Pinto centrou-se no prolongamento da escolaridade obrigatória, mas sem quebrar um princípio sagrado na política do Estado Novo: o de adequar a estrutura escolar à procura social de ensino, evitando que um *excesso* de instrução conferisse aos seus detentores aspirações que os levassem a querer abandonar o mundo rural e a procurar na cidade caminhos de mobilidade social. Leite Pinto estava consciente que esse processo obrigaria a mudanças nas práticas docentes, nos conteúdos do ensino e nas estruturas escolares, nomeadamente a manutenção em "compartimentos estanques" do ensino primário e dos vários ensinos secundários e médios, como escreveu mais tarde (Pinto, 1963). E obrigaria a um novo papel do Ministério da Educação: o do planeamento educativo<sup>8</sup>.

Em trabalho de maior fôlego (Teodoro, 2001), defendi uma forte similitude entre o discurso e a retórica mobilizadora de Leite Pinto e, mais tarde, a de Veiga Simão. E, tal como Veiga Simão, Leite Pinto vivenciou bem os limites (e as contradições) de uma *modernização social* num regime

<sup>7</sup> Nas conversas que mantive com Leite Pinto (Teodoro, 2002) não consegui apurar se existia alguma ligação entre Leite Pinto e o Ministro da Defesa deposto, General Botelho Moniz, líder visível do *putsch* contra Salazar. O que pude apurar foi uma grande proximidade de posições entre Leite Pinto e a corrente reformadora do regime, com destaque para o "amigo" Marcelo Caetano. Leite Pinto, numa dessas conversas, negou, com firmeza, qualquer ligação com o General Botelho Moniz, atribuindo a sua demissão ao facto de não ter aceite uma decisão relativamente a uma escola superior, que não especificou, dependente de outro Ministério, o que o levou a informar o Presidente do Conselho que ou essa decisão era revogada ou então ele demitia-se. Salazar informou-o de que não era possível revogar a decisão tomada, pelo que não lhe restou outra saída que não a demissão. Acrescentou que, embora defendia que um ministro não deve estar demasiado tempo num determinado lugar, e ele já estava há muito tempo na Educação, saiu com pena do Ministério, mas que não tinha outro caminho depois dos termos em que colocara a sua discordância face à referida decisão.

<sup>8</sup> A Leite Pinto se deve o primeiro exercício de moderno planeamento educativo: a participação de Portugal no Projeto Regional do Mediterrâneo, depois do exame conduzido à política de educação de Portugal pela OCDE em 1959-1960.

dietatorial. Numa conferência pública em 1966, referia-se a esses constrangimentos com uma significativa história:

Lembro que actualmente existe um trecho, com gravura e tudo, a preparar todas as crianças portuguesas para a aceitação da miséria como fenómeno natural. Onde vem o trecho? Nem mais nem menos do que no livro único da primeira classe da Escola Primária. É portanto leitura obrigatória de todos os jovens Portugueses.

Lá está escrito:

“É um pobre, minha mãe, um pobrezinho a pedir esmola”.

Depois do pratinho de sopa acrescenta o trecho: “O menino ficou comovido”. “Que pena tive do pobrezinho”.

Houve um Ministro da Educação que pretendeu eliminar esse trecho deplorável do *livro único*. Pois não o consegui! (Pinto, 1966, p. 21-22)

O Salazarismo teve como apoio principal a burguesia agrária – e, em aliança com ela, mas em posição subalterna, a burguesia comercial, constituindo um bloco social que dominou o plano ideológico durante largas décadas. Contudo, a partir dos anos 1950, essa hegemonia começou a decair, primeiro no campo económico, depois no campo ideológico. A substituição de Leite Pinto por personalidades conotadas com os sectores mais tradicionalistas da universidade – primeiro, durante um curto período (1961-1962), pelo historiador e professor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Manuel Lopes de Almeida, e, depois, durante um longo período, pelo jurista e professor da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, Inocêncio Galvão Teles, insere-se nessa luta pela hegemonia do campo ideológico, que acompanha aliás o refrear, pelo próprio Salazar, do *ímpeto industrialista* da década de 1950.

Lopes de Almeida durou pouco tempo na pasta da Educação Nacional, sendo acusado por sectores do regime de ser o grande responsável pela *crise académica* de 1961-62, que abalou fortemente as Universidades de Lisboa e Coimbra. Galvão Teles, que lhe sucedeu no Ministério, interpreta deste modo esse conturbado período, que vai levar o regime a perder, definitivamente, as elites universitárias:

(...) Mas a verdade é que, feito Ministro, (Lopes de Almeida) não se mostrou dotado para a gestão governativa. Faltava-lhe firmeza, tomando sucessivas decisões contraditórias, consoante as contraditórias influências que sobre ele se exerciam. Foi este seu comportamento oscilante que esteve na origem da crise académica de

1961, levando nomeadamente ao pedido de exoneração do então Reitor da Universidade de Lisboa, Professor Marcelo Caetano, e dos Diretores das várias Faculdades, entre os quais eu me contava, porque discordávamos abertamente da forma como os assuntos da Educação estavam a ser conduzidos. (Galvão Teles, em Teodoro, 2002, p. 54)

Na entrevista que me concedeu em 1998, Galvão Teles atribui o convite que recebeu de Salazar para “sobraçar a pasta da Educação Nacional” à necessidade de “restabelecer a paz académica”, tarefa para a qual o “Doutor Oliveira Salazar ter-se-á convencido de que eu estava indicado para o efeito, pois a minha posição de moderado, mais uma vez revelada e com maior publicidade, podia ser propícia para enfrentar os problemas da Educação” (em Teodoro, 2002, p. 54).

Galvão Teles sempre se definiu como um homem respeitador dos “valores tradicionais”, embora, como acrescentava, “com adaptação constante às circunstâncias sempre em mutação” (em Teodoro, 2002, p. 54). Foi essa sua posição que o levou a procurar enquadrar os trabalhos de planeamento então existentes no Ministério, nomeadamente o Projeto Regional do Mediterrâneo, que classificava de “natureza *economicista ou quantitativa*”, em outro plano mais vasto, que denominava “de índole *espiritualista ou qualitativa*” (idem, p. 55). Foi isso que procurou fazer metendo ombros à elaboração do Estatuto da Educação Nacional, o seu principal projeto anunciado logo em 1963.

A realidade social evoluía rapidamente nessa década de 1960, materializada, no campo escolar, entre outros aspetos, por um acentuado crescimento da procura social de ensino. O Estatuto de Educação Nacional vai representar a derradeira (e falhada) tentativa de enquadrar a crescente procura social de educação nos valores nacionalistas e cristãos que enformaram ideologicamente o longo período do Estado Novo. As respostas a essa pressão da sociedade já não se puderam encontrar numa *educação nacional* “orientada pelos princípios da moral e doutrina cristãs tradicionais do País”, conforme rezava o art.º 1.º do projeto de Estatuto da Educação Nacional, nem muito menos nas *cauteladas* tomadas para que a *ascensão cultural das massas* não viesse a fazer *correr o sério risco do estrangulamento ou abafamento do escol intelectual*, como temia, em 1964, o Ministro Galvão Telles. Definitivamente, os tempos já eram outros.

Mesmo no interior do regime, essa estratégia teve fortes opositores, que se manifestaram nomeadamente na preparação do que então se designava por planos de fomento. José Hermano Saraiva estava convicto que o convite de Salazar para suceder a Galvão Teles no Ministério da Educação Nacional se deveu ao Relatório que elaborara para um dos planos de fomento:

A minha opinião é que, na base da escolha, estava o Relatório do IV Plano de Fomento, documento ao qual o Chefe do Governo fez referência elogiosa. Esse relatório, da minha autoria<sup>9</sup>, criticava o Governo por não apresentar uma proposta de política de fomento cultural, e pretendia suprir essa falta com algumas propostas concretas, que mereceram a aprovação da Câmara Corporativa, da Câmara dos Deputados, e penso que também o acordo do Dr. Salazar, mas não o do Ministro da Educação. (Em Teodoro, 2002, p. 72)

Hermano Saraiva estava convencido que a sua nomeação, feita a 19 de agosto de 1968, pouco tempo antes de Salazar ter o acidente que o incapacitou, iria suscitar sérias reservas, nomeadamente do sector universitário, até então o único onde o regime recrutava os seus ministros<sup>10</sup>. José Hermano Saraiva esteve pouco tempo à frente do Ministério da Educação Nacional [Agosto de 1968 a Janeiro de 1970], num período marcado por uma persistente e prolongada crise universitária, coincidindo, no plano político geral, com o desenvolvimento do processo de *abertura*, conhecido como *primavera marcelista*. Tendo-se mantido no Governo após a substituição de Salazar, Saraiva acabará por ser afastado na primeira oportunidade, ou seja, na remodelação ministerial efectuada por Caetano logo após as eleições para a Assembleia Nacional de 1969.

O afastamento de Saraiva deveu-se, em primeiro lugar, à intenção do novo Presidente do Conselho, Marcelo Caetano, de eleger a educação como o sector emblemático da *evolução*, papel que Saraiva não estava em condições de representar, envolvido que foi, desde o início do seu mandato, na crise universitária de 1968, com particular expressão nas Universidades de Lisboa e Porto, e, depois, na crise académica de 1969 e subsequentes medidas repressivas adotadas contra a Universidade de Coimbra, que culminaram no

<sup>9</sup> Nessa entrevista, Hermano Saraiva não referiu que contou com a (improvável) colaboração de José Salvado Sampaio, seu conterrâneo do Fundão, na elaboração desses estudos e propostas. Mas, no longo convívio e grande amizade (e admiração) que mantive com José Salvado Sampaio, este confidenciou-me várias vezes que tinha ajudado o seu conterrâneo com estudos de natureza quantitativa e propostas que melhorassem a situação do ensino em Portugal, nomeadamente o ensino primário, o único que abrangia todos os portugueses. Salvado Sampaio foi sempre um opositor do regime, mantendo uma forte intervenção na imprensa da época (ver Sampaio, 2006).

<sup>10</sup> José Hermano Saraiva era professor de História dos Liceus e Reitor do Liceu D. João de Castro em Lisboa, desde 1965. "O convite surpreendeu-me. Ao ser convocado para aquela conferência, sabia que ia ser convidado para uma alta função, mas não a de Ministro da Educação Nacional. Era minha convicção que o título de professor da Universidade era condição *sine qua non* para ser chamado para o cargo. Foi aliás essa a primeira objecção que coloquei. O Dr. Salazar disse-me que pensava o contrário. Era preciso estar de fora, não só na Educação, como em todas as outras pastas. Só assim se podia ter uma visão global desinteressada e objectiva" (Em Teodoro, 2002, p. 72). Sublinhe-se que José Hermano Saraiva confirma a prática de Salazar de, antes de proceder a uma nomeação, realizar um "exame" ao candidato (como diz Leite Pinto), ou uma "conferência" (como afirma Saraiva).

seu encerramento, na militarização da cidade, na destituição dos dirigentes da Associação Académica de Coimbra e na instauração de cerca de duzentos processos crime contra estudantes, que vieram a culminar em prisões e em incorporações militares compulsivas.

Mas o afastamento de Hermano Saraiva do Ministério deveu-se igualmente a discordâncias latentes entre este e Marcelo Caetano sobre as prioridades para a educação. Enquanto Saraiva relativizava a importância dos problemas da universidade, defendendo que a sua situação não podia ser "desligada do seu antes e do seu depois" (Saraiva, 1971, p. 12) e questionando mesmo o estatuto de prioridade que lhe era atribuído na opinião pública e na classe política dirigente<sup>11</sup>, Caetano considerava que a universidade deveria constituir o centro principal das atenções da ação governativa, sendo admissível que, como professor e antigo reitor universitário, fosse sensível às críticas de sectores universitários que não viam com bons olhos que uma personalidade não oriunda dos meios universitários estivesse à frente do Ministério da Educação Nacional.

Segundo Magalhães Mota, à época deputado liberal eleito nas listas da ANP<sup>12</sup>, Marcelo Caetano começou por convidar para uma só pasta da Educação e Saúde o também acabado de eleger deputado liberal Miller Guerra, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa e autor, com Adérito Sedas Nunes, de um conjunto de artigos sobre a reforma universitária. Foi perante a não aceitação de Miller Guerra<sup>13</sup> que Marcelo Caetano convidou o então Reitor da nável Universidade de Lourenço

<sup>11</sup> Esse distanciamento crítico está bem presente na conferência que José Hermano Saraiva proferiu pouco tempo depois de deixar o Ministério, no Grémio Literário, em 17 de Junho de 1970, intitulada *Aspirações e contradições da Pedagogia contemporânea*, onde, recorrendo à sua formação de historiador, alertava para os perigos de uma visão episódica: "Não é portanto a importância relativa das questões do ensino superior dentro do conjunto dos problemas nacionais o que se pode invocar para justificar a prioridade de que ele goza na opinião pública. Mas há outras razões que a justificam plenamente. Em primeiro lugar, é esse o ensino que melhor se faz ouvir; nele estão interessadas as pessoas e os filhos das pessoas que podem mobilizar a opinião; tudo o mais, em comparação dele, é penumbra silenciosa. Depois, é o ensino em que os problemas assumiram verdadeira dimensão política. Sobretudo depois dos acontecimentos de Paris, em Maio de 1968, passou a entender-se que, nos corredores das escolas podem tropeçar os Governos e abalar-se o prestígio dos Regimes. É enfim, o ensino mais próximo, quando olhado segundo uma óptica escolar pelo observador diplomado. [...] É, por exemplo, significativo que o problema da democratização do ensino - que, com toda a evidência, só pode encontrar solução num reajustamento total do aparelho educativo - tenha sido suscitado e esteja a ser debatido como um aspecto parcial da reforma da Universidade. A quem raciocine em termos globais, isto não pode deixar de se afigurar tão pouco razoável como seria, por exemplo, lutar contra a falta de água alargando a ponta da mangueira" (Saraiva, 1971, p. 11-12).

<sup>12</sup> Entrevista a Ana Paula Correia (1998, Fevereiro), "Ala Liberal: O Último Almoço com Marcelo", *Vida Mundial*, 1 (nova série), p. 38-47.

<sup>13</sup> Este primeiro convite só reforça a ideia de que, no início do seu consulado, Marcelo Caetano queria à frente do Ministério da Educação uma personalidade liberal, capaz de dar um novo rosto à *batalha da educação* e à reforma da Universidade.

Marques<sup>14</sup>, Veiga Simão, para Ministro da Educação Nacional. Para esse convite certamente contribuiu a imagem realizadora, dinâmica e liberal que Veiga Simão construiu na instalação do ensino universitário em Moçambique e, num plano mais próximo, o impacto que um seu discurso, proferido na sessão solene de abertura do ano lectivo de 1969-1970 da Universidade, tivera nos meios políticos e universitários da *metrópole*<sup>15</sup>.

José Veiga Simão, pela sua longevidade e versatilidade políticas, constitui uma das mais marcantes personalidades da história da educação portuguesa. Foi professor catedrático da Universidade de Coimbra aos 33 anos, fundador dos estudos universitários de Moçambique a convite de Oliveira Salazar (1963-1970) e Ministro da Educação Nacional (1970-1974), por convite de Marcelo Caetano. Depois da Revolução de Abril de 1974, é encarregado pelo Presidente da Junta de Salvação Nacional, António de Spínola, de elaborar o programa do I Governo Provisório, sendo nomeado embaixador de Portugal nas Nações Unidas, mas só depois de constatada a *impossibilidade* da sua indigitação para Primeiro Ministro desse Governo<sup>16</sup>. Mais tarde, depois da aprovação da Constituição democrática de 1976, foi deputado pelo Partido Socialista e Ministro por duas vezes, da Indústria e Energia e da Defesa Nacional, em Governos liderados, respetivamente, por Mário Soares e António Guterres<sup>17</sup>.

Desde a tomada de posse que Veiga Simão se assumiu como um ministro identificado com o pendor reformista do marcelismo, começando

<sup>14</sup> Foi já com Marcelo Caetano na Presidência do Conselho de Ministros que os Estudos Gerais de Moçambique se tornaram na Universidade de Lourenço Marques (Decreto 49 790, de 25 de Janeiro de 1969).

<sup>15</sup> Nesse discurso, recheado de citações, que vão de Whitehead a Marcuse, passando por Salústio e Camus, Veiga Simão faz um severo diagnóstico da situação universitária portuguesa e, tomando como exemplo a sua Universidade de Lourenço Marques, propõe um arrojado programa para uma *autêntica democratização do ensino* (Simão, 1970). O impacto político do discurso foi também, seguramente, ampliado por, nessa sessão, a Universidade de Lourenço Marques ter concedido o seu primeiro Doutoramento *honoris causa*, precisamente a Marcelo Caetano. Na entrevista que me concedeu (em Teodoro, 2002, p. 84), Veiga Simão admite como razão imediata para o convite que recebeu de Marcelo Caetano o impacto que esse seu discurso tivera em Portugal.

<sup>16</sup> A Comissão Coordenadora do Programa do MFA apresentou três nomes a Spínola: Francisco Pereira de Moura, Miller Guerra e Raul Rego. Mais tarde, Spínola justificará a recusa destes nomes do seguinte modo: "Esta proposta não foi considerada, dado que o primeiro era claramente de formação comunista, o segundo exigia como condição a entrega imediata do Ultramar Português e o terceiro, independentemente dos seus méritos profissionais, não reunia as características de liderança que o momento exigia" (Spínola, 1976, p. 15).

<sup>17</sup> Veiga Simão é uma personagem fascinante cuja história de vida e percurso político ajudam a compreender muitos dos momentos da vida nacional de mais de quatro décadas (1960-2000). Embora não sinalizado com o seu nome, Teresa Ambrósio construiu a sua história de vida na entrevista que publica na sua tese de doutoramento (interview A, Ambrósio, 1987, t. II, p. 79-143). Nas longas entrevistas que me concedeu (no total, mais de quatro horas e meia), e que estão em Teodoro (2002, p. 77-121), existem igualmente elementos importantes para o conhecimento das formas de agir de Veiga Simão.

por integrar na sua equipa de subsecretários de Estado um *jovem* jurista explicitamente sugerido por Marcelo Caetano, Augusto Ataíde. Essa assunção, presente no seu discurso até à exaustão, manifestou-se igualmente no recurso a alguns dos mais próximos colaboradores de Marcelo Caetano na Faculdade de Direito de Lisboa, como foi o caso de Freitas do Amaral em, pelo menos, dois momentos decisivos da sua ação: o primeiro, na reorganização dos serviços centrais do Ministério da Educação Nacional, pedindo-lhe a preparação jurídica dos diplomas que vieram a estabelecer a nova Lei Orgânica do Ministério e das correspondentes direções-gerais; o segundo, quando a proposta de lei de reforma do sistema de ensino iniciou o seu périplo político-legislativo, preparando diariamente com Freitas do Amaral o decisivo parecer da Câmara Corporativa sobre o que veio a ser a Lei 5/73, de 25 de Julho.

Todavia, a partir de meados de 1973, coincidindo com o encerramento de todas as hipóteses de *evolução* do regime, começam a somar-se os sinais de distanciamento de Marcelo Caetano. Esses sinais tornam-se públicos no último Congresso da Ação Nacional Popular, em Maio de 1973, onde Veiga Simão foi várias vezes atacado, perante um já evidente distanciamento de Marcelo Caetano, simultaneamente Presidente da ANP e chefe do Governo. A materialização desse distanciamento, pelo menos no respeitante à política universitária, pode depois ser encontrada na indicação por Caetano de Veríssimo Serrão para Reitor da Universidade de Lisboa, uma personalidade conhecida por ser um feroz crítico da *democratização do ensino*, não aceitando outros nomes propostos por Veiga Simão, mais próximos das orientações por este defendidas para a reforma universitária.

As dificuldades de Veiga Simão no Governo aumentaram significativamente no último ano e meio. Já não eram apenas as disputas pessoais, existentes desde muito cedo, com alguns membros do Governo, mas o isolamento político que se refletia na rejeição em Conselho de Ministros de propostas que o próprio Veiga Simão considerava fundamentais para a concretização do seu projeto de reforma educativa, como é o caso conhecido da lei de programação do ensino superior, superada por decisão pessoal de Marcello Caetano.

Apesar da remodelação da equipa ministerial no início do ano lectivo de 1973-1974, com o reforço de competências do Secretário de Estado Augusto Ataíde, que transita da Secretaria de Estado da Juventude e Desportos para a da Instrução e Cultura, e a entrada de Valadão Chagas, para a deixada vaga Secretaria de Estado da Juventude e Desportos, as dificuldades de Veiga Simão no interior do Governo acentuaram-se. Veríssimo Serrão, nas *confidências do exílio* que atribui a Marcelo Caetano, afirma que havia já um desfecho previsto para esse isolamento político: a exoneração, ou aceitação da demissão, de Veiga Simão de Ministro da Educação Nacional, a ser tornada pública a 29 de Abril de 1974, estando, desde o final da tarde de 18 de Abril,

convidado o novo titular, precisamente ele próprio, então Reitor da Universidade de Lisboa<sup>18</sup>. E, acrescenta, Marcelo Caetano contava marcar a tomada de posse do novo Ministro da Educação para a manhã de 2 de Maio (Serrão, 1985, p. 68-72).

Para a decisão de Marcelo Caetano substituir Veiga Simão na pasta da Educação Nacional poderiam figurar ainda outras razões, previsivelmente de muito maior relevância política no momento. Veiga Simão, que mantinha, desde há alguns anos, um estreito relacionamento pessoal e político com António de Spínola - e, em menor medida, com Costa Gomes, servira, entre a publicação do livro *Portugal e o Futuro* e a exoneração de Costa Gomes e António de Spínola da chefia das Forças Armadas, de *interlocutor* entre Spínola e Caetano, procurando, segundo o próprio Veiga Simão, dar *soluções concretas* para a resolução da crise política, uma das quais seria a de nomear António de Spínola Ministro da Defesa<sup>19</sup>.

Sabendo-se que tinha sido Américo Tomás quem exigira a Caetano a demissão de Costa Gomes e António de Spínola, uma tal proposta implicaria a ruptura com o Presidente da República, e com os ultras do regime reunidos em seu torno, apoiando-se naqueles prestigiados chefes militares para pôr em

<sup>18</sup> Marcelo Caetano, nos vários depoimentos e entrevistas que produziu no exílio, nunca se referiu a esta possível remodelação ministerial, embora perpassasse sempre dos seus depoimentos um tom amargo e distanciada face a Veiga Simão, acusado, uma e outra vez, de ser *complacente* e de tomar resoluções em *sentido oposto* ao que com ele acordara (ver Caetano, 1974). Também, em sentido contrário, até ao momento, ninguém desmentiu esta versão de Veríssimo Serrão. Na entrevista que me concedeu, o Professor Veiga Simão relata o facto de, no último Conselho de Ministros realizado antes do 25 de Abril, ter jogado o seu lugar no Governo caso não fossem aprovados dois diplomas que considerava fundamentais, sendo a discussão destes assuntos adiada para um Conselho de Ministros seguinte. Posteriormente, Veiga Simão manifestou-me a sua incredulidade face à *confidência* de Veríssimo Serrão, pois, em momentos anteriores, embora tenha levado diversos assuntos até ao limite da ruptura, acabara sempre por contar com o apoio de Marcelo Caetano. Baltazar Rebelo de Sousa, seguramente o membro do Governo mais próximo de Caetano, quando questionado diretamente sobre esta hipótese, admitiu-a, respondendo-me do seguinte modo: "Talvez sim, porque o Veiga Simão provocou 'muitas ondas', foi um bocado drástico" (em Teodoro, 2002, p. 51). Segundo pude apurar, Veiga Simão, com alguns dos seus colaboradores diretos, chegou a ir para uma pousada perto de Lisboa, "para pôr o despacho em ordem", pois temia ser demitido, ou ter de se demitir, nos dias próximos. Do cruzamento das informações que recolhi, pode-se presumir que a demissão de Veiga Simão deveria surgir antes, ou na sequência, do Conselho de Ministros convocado para os últimos dias de Abril de 1974, e que tinha em agenda o importante decreto-lei orientador da reforma do ensino superior, matéria que antes, a propósito da criação de novas universidades, já gerara o isolamento de Veiga Simão no Conselho de Ministros e um seu primeiro pedido de demissão.

<sup>19</sup> Na entrevista que me concedeu, o Professor Veiga Simão afirma que apresentara a Marcelo Caetano uma proposta que incluía três pontos: a citada nomeação de António Spínola como Ministro da Defesa, a convocação de "eleições completamente transparentes", com permissão dos partidos políticos, e a realização de um *referendum* sobre o Ultramar (em Teodoro, 2002, p. 102-3).

prática uma política de transição política e de resolução do *problema ultramarino*, nos termos do que António de Spínola defendia em *Portugal e o Futuro*, e que, afinal, não eram substancialmente distintos do que Marcelo Caetano defendera em 1961-1962.

Marcelo Caetano, embora nunca tenha referido que lhe tivesse sido apresentada essa proposta, optou por pedir, uma vez mais, a demissão de Presidente do Conselho a Américo Tomás, que a voltou a recusar. António de Spínola, que regularmente se deslocava ao Ministério da Educação para falar com Veiga Simão e que, concretamente, passara as manhãs dos dias 23 e 24 de Abril, no gabinete do Ministro da Educação, ao fim da tarde de 24 de Abril dava, finalmente, a sua anuência às ações militares<sup>20</sup> que, poucas horas depois, o Movimento das Forças Armadas (MFA) desencadearia e que levariam ao derrube do regime. Por pouco, não se concretizava o *destino nacional* que alguns dos adversários políticos de Veiga Simão consideravam ser sua ambição, quando António de Spínola procurou, sem êxito, indigitá-lo para Primeiro Ministro do I Governo provisório. É que não fora Spínola a desencadear a *revolução* e esta, desde cedo, se transformaria em algo mais que o projeto falhado de evolução do *marcelismo*.

#### Os ministros do processo revolucionário: de uma *impossível* continuidade à pluralidade das correntes do MFA

A ação militar do 25 de Abril foi desencadeada e realizada pelo Movimento das Forças Armadas, organizada a partir da oficialidade intermédia, autonomamente face à hierarquia militar. Todavia, consumado o derrube do Estado Novo, o MFA entregou o "exercício do poder político" a uma junta constituída por oficiais gerais e oficiais superiores dos três ramos das Forças Armadas, a Junta de Salvação Nacional, a quem coube, nos termos do Programa do MFA, indicar o Presidente da República de entre os seus membros. A este, ainda segundo o programa, competia, "após assumir as funções", nomear o *Governo Provisório civil* composto por "personalidades representativas de grupos e correntes políticas e personalidades independentes que se identifiquem com o presente programa"<sup>21</sup>.

Indicado pela Junta de Salvação Nacional para exercer as funções de Presidente da República, ao General António de Spínola competiu a escolha do Primeiro Ministro e a indigitação do *Governo Provisório civil*. Pensando inicialmente em Veiga Simão para liderar esse governo, Spínola não teve, como é sabido, condições políticas para levar por diante essa sua intenção,

<sup>20</sup> A anuência foi dada por meio de um telefonema do seu "ajudante de campo", Almeida Bruno, a Vítor Alves, da Comissão Coordenadora do MFA.

<sup>21</sup> Cf. n.º 2 das *medidas a curto prazo* do Programa do MFA.

acabando por convidar, depois de recusar os três nomes propostos pela Comissão Coordenadora do Programa do MFA, uma personalidade com um perfil *conservador-liberal*, na expressão de António Reis (Reis, 1994) da sua inteira confiança, Adelino da Palma Carlos. Contudo, será a Veiga Simão que Spínola recorrerá para a elaboração do Programa do I Governo provisório, que virá a ser aprovado, não pelo próprio Governo, mas por um decreto da Junta de Salvação Nacional<sup>22</sup>.

Encarregue dessa tarefa num curto período de tempo, Veiga Simão fará o que antes lhe era habitual como Ministro da Educação: pedirá a um seu colaborador direto um projeto, ouvirá as opiniões de outros seus colaboradores próximos, e assumirá o texto resultante desse processo, com uma ou outra alteração em função da opinião que construiu no decorrer das consultas e conversas realizadas. Neste caso, foi a Adelino Amaro da Costa, então Diretor do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação Nacional, que Veiga Simão recorreu para elaborar o programa pedido por Spínola, tendo depois Amaro da Costa pedido a Freitas do Amaral para escrever o primeiro - e, possivelmente, decisivo - esboço de programa do Governo provisório<sup>23</sup>.

No plano político geral, o programa era, no dizer do próprio Freitas do Amaral, “moderado, centrista e neo-liberal”, com um conteúdo “europeísta em política externa, liberal em política económica, e socialmente generoso em política social” (Amaral, 1995, p. 169), mantendo aberta, na questão decisiva da resolução do problema colonial, a possibilidade de uma solução federalista, que Spínola voltará a defender no discurso que proferiu ao dar posse ao Governo. No plano específico da política educativa, o programa apresentava um tom bastante genérico, tendo, todavia, um fio condutor explícito - o *desenvolvimento da reforma educativa*.

<sup>22</sup> Decreto-lei 203/74, de 15 de Maio. O I Governo provisório só tomará posse no dia seguinte, a 16 de Maio de 1974.

<sup>23</sup> Freitas do Amaral afirma o seguinte nas suas *memórias políticas*: “Terminado o projecto, chamei no dia seguinte o Adelino Amaro da Costa, que me ajudou a melhorá-lo em vários pontos. Depois, foi entregá-lo a Veiga Simão, que o retocou no que entendeu e, nomeadamente, em matérias de educação, ciência, políticas sociais e política ultramarina. Dai seguiu para o General Spínola, desconhecendo eu se da parte da Presidência da República, do MFA, dos partidos da coligação ou do Primeiro-Ministro Palma Carlos, terá havido tempo ou possibilidade para grandes alterações. Aproveito-me a acreditar que não, pois o texto publicado no *Diário do Governo* de 15 de Maio de 1974, aprovado pelo decreto-lei n.º 203/74, dessa data, não difere em mais de uma dúzia de pontos, bem como no preâmbulo, da versão inicial por mim pensada e redigida” (Amaral, 1995, p. 170). Na entrevista que me concedeu, Veiga Simão não refuta essa participação de Freitas do Amaral, mas atribui a si o essencial do texto que veio a constituir o Programa do I Governo provisório: “Pedi-me [Spínola] o Programa do Governo, o que eu naturalmente fiz: Trabalhei intensamente em casa, durante cerca de três dias, e elaborei um documento que resultou de muitas ideias minhas, pessoais e de consultas directas a amigos e personalidades que depois entraram no Governo” (em Teodoro, 2002, p. 104).

Para além da (co)autoria do Programa do Governo provisório, Veiga Simão vai procurar, no dizer de um seu outro colaborador próximo, que o “que se tinha feito na Educação não se perdesse” com a revolução<sup>24</sup>, desdobrando-se em contactos e convites para a equipa do Ministério da Educação. Assegurada a presença de Eduardo Correia, um professor de Direito da Universidade de Coimbra, como Ministro da Educação<sup>25</sup>, Veiga Simão procurou inicialmente colocar três dos seus mais diretos colaboradores como Secretários de Estado<sup>26</sup>. Não o tendo conseguido, devido à contestação que os meios estudantis e do professorado começavam já a desenvolver exigindo o *saneamento* do Ministério, bem como à oposição de sectores do MFA e de personalidades como Francisco Pereira de Moura, na altura Ministro sem Pasta do Governo provisório, a Veiga Simão vai ainda dever-se a estrutura da equipa ministerial, com a criação da Secretaria de Estado da Reforma Educativa, e a indicação de Protes da Fonseca para a Secretaria de Estado da Administração Escolar.

Apesar de apontado como um objectivo do Governo provisório o desenvolvimento da reforma educativa, a realidade era já outra. O poder *deslocava-se para as escolas* (Lima, 1992; Stoer, 1986) e para o movimento social, onde as nascentes estruturas sindicais dos professores começavam já a assumir um papel de destaque no campo escolar, estabelecendo-se uma *agenda* que não era compaginável com uma transição controlada. As demissões em massa das autoridades académicas e escolares e a eleição de comissões diretivas com a participação de docentes, estudantes e funcionários, a imediata integração dos professores afastados pelo Estado Novo, a exigência de profundas mudanças no aparelho do Ministério da Educação, mostravam que a iniciativa política se encontrava na periferia do sistema. Às formulações vagas e cautelosas tanto do Programa do MFA como do Programa do Governo provisório, o movimento social (e político) respondia com o uso, sem limites, das liberdades de associação e expressão, impondo soluções na prática antes de qualquer legislação. Paralelamente ao que se

<sup>24</sup> Alberto Ralha, em Teodoro, 2002, p. 539.

<sup>25</sup> A sugestão do nome de Eduardo Correia para Ministro da Educação do I Governo provisório partiu de Veiga Simão, como o próprio reconhece na entrevista que me concedeu, e é confirmado por outros (e.g., entrevistas de Avelãs Nunes e António M. Hespanha, em Teodoro, 2002). A ligação de Eduardo Correia a Veiga Simão datava, pelo menos, do debate sobre as *Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior*. Eduardo Correia animara na Universidade de Coimbra um grupo de reflexão sobre os problemas da reforma universitária, onde também participavam, entre outros, os Professores Gouveia Monteiro e Ferrer Correia, constituindo, na opinião de António Hespanha, “um lobby, digamos assim, de apoio à reforma de Veiga Simão” (em Teodoro, 2002, p. 642).

<sup>26</sup> Alberto Ralha, anterior Diretor do Secretariado da Reforma Educativa e Diretor-Geral do Ensino Superior, na Secretaria de Estado da Reforma Educativa; Alberto Machado, anterior Chefe de Gabinete de Veiga Simão e Secretário-Geral do Ministério, na Secretaria de Estado da Administração Escolar; e, Vítor Crespo, anterior Diretor-Geral do Ensino Superior e Presidente do Instituto de Alta Cultura, na Secretaria de Estado do Ensino Superior (ver, e.g., a entrevista de Alberto Ralha, em Teodoro, 2002, p. 539).

passava com os partidos políticos, também o movimento social nas escolas se afirmará sem necessitar de qualquer diploma legal regulador prévio, antes condicionando, pela sua prática, a legislação que posteriormente virá a ser publicada.

A intenção de levar por diante a Lei 5/73, com os seus instrumentos legislativos regulamentadores complementares e o planeamento de meios previsto no IV Plano de Fomento, na nova situação revolucionária, começou imediatamente a ser posta em causa. No movimento social, as reivindicações iam no sentido de que um *Portugal novo* exigia uma *reforma educativa nova*, o que seria um *trabalho para homens novos*.

As contradições do processo político desse período levaram igualmente a que tivesse sido empossado como Secretário de Estado da Reforma Educativa um prestigiado professor de Direito da Universidade de Coimbra, Orlando de Carvalho, que era, contrariamente ao Ministro Eduardo Correia, um reconhecido opositor da reforma Veiga Simão. Assim, criou-se a estranha situação de se ter na secretaria de Estado responsável, nos termos do Programa do Governo, para proceder ao “desenvolvimento da reforma educativa”, uma personalidade que, numa entrevista televisiva realizada já na sua qualidade de Secretário de Estado, afirmava que *da reforma Veiga Simão não ficaria pedra sobre pedra*<sup>27</sup>.

Enquanto a periferia *explodia* em reivindicações e iniciativas provenientes de todos os sectores da vida escolar e académica, o aparelho do Ministério da Educação entrava em paralisia total. As manifestações *atropelavam-se* diariamente à porta do Ministério, perante a completa incapacidade do Ministro Eduardo Correia em definir uma orientação e traçar um rumo, ao mesmo tempo que manifestava uma acentuada propensão para ceder às reivindicações que se expressassem de uma forma mais vigorosa. Embora tendo optado por manter inalterados os quadros dirigentes do Ministério, estes serão, em geral, mantidos à margem de todas as decisões. Na própria equipa ministerial, os Secretários de Estado acabaram por pedir coletivamente a demissão ao Primeiro Ministro, demarcando-se, desse modo, da política de cedências do Ministro Eduardo Correia, nomeadamente face às reivindicações dos estudantes quanto aos critérios de avaliação<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Cf. António M. Hespanha, in *Raiz e Utopia*, 1979, p. 62.

<sup>28</sup> Ver, e.g., as entrevistas do Eng.º Protes da Fonseca e do Professor Avelãs Nunes, em Teodoro (2002). Acrescente-se que essa demissão colectiva dos Secretários de Estado do Ministério da Educação do I Governo provisório só não se concretizou por, entretanto, o Primeiro Ministro, Palma Carlos, se ter demitido, arrastando consigo, entre outros, o Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Correia.

Adelino da Palma Carlos acaba por apresentar a demissão a Spínola na sequência da crise que leva o seu nome<sup>29</sup>. Para o seu lugar é indicado pela Comissão Coordenadora do MFA, com o apoio do General Costa Gomes, o Coronel Vasco Gonçalves. Spínola opõe-se inicialmente, indicando outros militares, mas estes não aceitam. A nomeação de Vasco Gonçalves para chefiar o II Governo Provisório significou a intenção do MFA de desempenhar um papel mais ativo na governação, tanto na frente interna como, sobretudo, no processo de descolonização, onde se verificava um enorme braço de ferro entre as posições federalistas de Spínola e o reconhecimento à autodeterminação dos territórios coloniais, como estava inicialmente previsto no Programa do MFA. Para o II Governo, António de Spínola começou por convidar Protes da Fonseca, mas pondo como condição a saída de Avelãs Nunes da Secretaria de Estado da Juventude e Desportos. Perante a não aceitação por parte de Protes da Fonseca dessa condição, o processo de escolha do sucessor de Eduardo Correia foi já conduzido pelo Primeiro Ministro indigitado, Vasco Gonçalves, que pediu aos Secretários de Estado que transitavam do I Governo Provisório, com exceção de Orlando de Carvalho, que escolhessem um novo Ministro. Depois de uma primeira sugestão, a de Joaquim Santos Simões, recusada por Spínola, a escolha recaiu em Vitorino Magalhães Godinho, um prestigiado historiador e professor universitário demitido de funções docentes pelo Estado Novo, que manteve na sua equipa os referidos Secretários de Estado - Protes da Fonseca, Maria de Lurdes Belchior e Avelãs Nunes -, e convidou para a nova Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, surgida em lugar da extinta Secretaria de Estado da Reforma Educativa, Rui Grácio. A composição da equipa do Ministério da Educação e Cultura gerou um braço de ferro entre Spínola, de um lado, e Vasco Gonçalves e Magalhães Godinho, do outro, pois Spínola continuava a querer impor o afastamento de Avelãs Nunes, porque, segundo dizia, este estava *ligado aos comunistas*<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> A chamada *crise Palma Carlos* inicia-se em 13 de Junho de 1974, num plenário do MFA com a Junta de Salvação Nacional, com a presença do Primeiro Ministro Palma Carlos e dos Ministros Sá Carneiro, Vieira de Almeida e Firmino Miguel. No plenário, Spínola apresenta uma proposta alterando o calendário político previsto no Programa do MFA - realização de um referendo a 3 de Outubro de 1974, em que se faria também a eleição do Presidente da República, remetendo-se as eleições para a Assembleia Constituinte para data posterior, até 30 de Novembro de 1976 -, e reforçando os poderes do Primeiro Ministro. A 5 de Julho, Spínola apresenta estas propostas no Conselho de Estado para discussão; a 6 de Julho, por unanimidade, o Conselho de Estado recusa essas propostas, com exceção da referente ao reforço dos poderes do Primeiro Ministro. A 9 de Julho, Palma Carlos pede a demissão de Primeiro Ministro, *por não poder transigir com o clima de indefinição que se vive*. Solidarizam-se os Ministros Sá Carneiro (Adjunto do Primeiro Ministro), Vasco Vieira de Almeida (Economia), Firmino Miguel (Defesa) e Magalhães Mota (Administração Interna).

<sup>30</sup> Ver, sobre este assunto, as entrevistas do General Vasco Gonçalves, do Eng.º Protes da Fonseca, do Professor Avelãs Nunes e do Professor António Brotas em Teodoro (2002). Ver também o *balanço* de Magalhães Godinho onde este justifica e tece considerações sobre a sua equipa de Secretários de Estado, e onde reconhece que a publicação de *Um*

A ruptura com a reforma Veiga Simão, antes começada por iniciativa da periferia no tocante à *gestão das escolas* (Lima, 1992), foi simbolicamente materializada pelo II Governo Provisório com o afastamento de todos os quadros dirigentes do Ministério da Educação, e a nomeação de novas equipas para as direções-gerais e organismos equiparados, recorrendo, em geral, a personalidades sem anteriores responsabilidades na administração central e provenientes de diversos sectores da Oposição Democrática<sup>31</sup>. Mas essa ruptura foi assumidamente mais longe, com o abandono, de facto, da implementação da Lei 5/73<sup>32</sup>, e a revogação de algumas das mais emblemáticas decisões de Veiga Simão, nomeadamente no sector do ensino superior<sup>33</sup>. Reconhecendo que as *condições políticas* desse primeiro ano pós-25 de Abril “não permitiriam ir, em consciência, ao fundo de determinadas questões”, Magalhães Godinho defende “umas quantas reformas basilares” de forma a “assentar os alicerces para que os cidadãos possam decidir por si os caminhos do porvir” (Godinho, 1975, p. 174). Na listagem que efetua no *balanço e reflexões* que fez após a sua saída do Ministério, Godinho salienta a remodelação dos programas dos ensinos básico e secundário e a consequente elaboração de textos de apoio que respondessem às exigências dos novos programas escolares, a preparação de legislação que regulamentasse o

*rumo para a Educação* (Godinho, 1974) e de uns artigos sobre o momento educativo tiveram uma certa influência no convite que lhe foi dirigido (Godinho, 1975, p. 165-231).

<sup>31</sup> A título de exemplo, refiram-se: Rogério Fernandes (e Salvado Sampaio), na Direção-Geral do Ensino Básico; António M. Hespanha (e Frazer Monteiro), na Direção-Geral do Ensino Superior; António Brotas, no Gabinete de Estudos e Planeamento; Myre Dorez, na Secretaria-Geral; Manuela Silva, no Instituto de Tecnologia Educativa; João de Freitas Branco, na Direção-Geral dos Assuntos Culturais; A. Melo de Carvalho, na Direção-Geral dos Desportos; e, J. M. Correia Pinto, no Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis.

<sup>32</sup> Esse abandono, de facto que não *de jure*, foi facilitado pelo facto da Lei 5/73, com exceção do ensino superior, não se encontrar regulamentada. O aspecto mais saliente dessa decisão foi, provavelmente, o não alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, mantendo-se o anterior limite de 6 anos, decretado por Galvão Telles em 1964.

<sup>33</sup> Magalhães Godinho justificava do seguinte modo a decisão de suspender o programa de criação de novas universidades: “A fúria creadora do ministério Veiga Simão legara-nos uma multidão de universidades e estabelecimentos de ensino médio ou médio-superior, instituídos no papel, com sumptuosas comissões instaladoras, mas sem bases de viabilidade em numerosos casos, sem interesse noutros, ou quando muito funcionando por decisões verbais, sem existência legal definida, sem inscrição orçamental - caso da ‘clandestina’ Faculdade de Medicina do Campo de Santana. Cada cidade, ou melhor, cidadezinha, batia-se por possuir a ‘sua’ universidade, pelo menos o seu instituto universitário, fosse do que fosse, desde que o tivesse; era um milagre ver surgir tantas ‘competências’ docentes e de investigadores, quase por geração espontânea... Chegou-se a lançar a peregrina ideia de que a implantação de instituições de ensino superior faria arrancar o desenvolvimento regional - como se elas, para funcionarem capazmente, não necessitassem de dimensões demográficas mínimas e de um limiar prévio de desenvolvimento” (p. 184). Neste contexto, Magalhães Godinho decidiu também suspender o projeto de instalação das Escolas Normais Superiores, argumentando com o parecer de *técnicos da OCDE* que confirmavam que esse projeto não tinha “condições de exequibilidade com o mínimo de garantia de qualidade” (Godinho, 1975, p. 185).

governo das escolas dos ensinos básico, secundário e superior, a institucionalização do regime de coeducação em todos os níveis de ensino, a revisão de todo o programa de expansão do ensino superior, a reforma das Escolas do Magistério Primário e da política de estágios pedagógicos nos ensinos preparatório e secundário, a reconversão das Escolas de Regentes Agrícolas e dos Institutos Industriais, o pagamento nas férias aos professores agregados e eventuais e o estabelecimento de critérios de recondução a este pessoal docente<sup>34</sup>.

O projeto de transição que Magalhães Godinho pretendeu protagonizar não estava isento de contradições, que estarão, aliás, na base da sua demissão em Novembro de 1974. Essas contradições vão-se manifestar, no campo propriamente da educação, na avaliação de algumas das inovações antes introduzidas no sistema educativo por Veiga Simão, tendo por pano de fundo a questão da expansão escolar e a democratização do acesso à educação<sup>35</sup>, bem como as prioridades internas ao sistema educativo<sup>36</sup>. Depois, no campo político geral, o projeto e a forma de agir de Magalhães Godinho exigiam um Estado forte e com uma direção única, nos antipodas do Estado dual que caracterizava fortemente esse período da vida nacional.

A demissão de Magalhães Godinho<sup>37</sup> verificou-se num contexto de progressivo agravamento da situação escolar, atingindo tanto o ensino

<sup>34</sup> A decisão de Magalhães Godinho sobre este último ponto foi tomada a contragosto, como o próprio reconhece: “em nome de um pretensão direito ao trabalho - e dizemos ‘pretensão’, porque é perfeitamente absurdo supor que têm direito a trabalhar numa actividade aqueles que não dispõem de um mínimo de preparação para tais tarefas; a nação não pode estar a pagar a quem não satisfaz esse requisito, porquanto seria deteriorar gravemente o ensino, com consequências nefastas para as gerações que temos de formar a fim de construir um Portugal novo e melhor” (Godinho, 1975, p. 196).

<sup>35</sup> No seu *balanço e reflexões*, Magalhães Godinho (1975) faz diversas referências a discordâncias que manteve com Rui Grácio. Por exemplo, a propósito do convite que lhe dirigiu para a Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica: “conquanto soubéssemos que certas linhas de orientação não coincidiam com as nossas, mas esperávamos que à volta de uma mesa a convergência viesse a efectuar-se” (p. 166); ou, a propósito da escolha feita por Rui Grácio de Rogério Fernandes para a Direção-Geral do Ensino Básico: “tinham trabalhado juntos no Centro de Pedagogia da Gulbenkian, colaborado em certas experiências Veiga Simão (por cuja continuação se batiam pertinazmente, mesmo quando nos pareciam altamente contestáveis)” (p. 168).

<sup>36</sup> “Durante os meses em que dirigia o Ministério, tive apenas duas reuniões com Vitorino Magalhães Godinho, para tratar de assuntos genéricos. Os problemas referentes ao Ensino Básico eram resolvidos directamente com os Secretários de Estado da Orientação Pedagógica e da Administração Escolar (Rui Grácio e Protes da Fonseca, respectivamente). [...] Magalhães Godinho, esse, estava mais à vontade a lidar com o Ensino Superior, cuja importância, aliás, não se minimiza” (Rogério Fernandes, 1977, p. 15 n2).

<sup>37</sup> As razões do pedido de demissão de Magalhães Godinho nunca foram suficientemente explicitadas, embora se possam inferir da seguinte declaração do próprio: “Depois do caso da suspensão do professor que não desejáramos mas a que tivéramos de aceder, este outro caso [retirada do Conselho de Ministros do projecto de diploma sobre a gestão nas escolas básicas e secundárias] convenceu-nos definitivamente de que



secundário, particularmente os liceus, como o ensino universitário, confrontado com a impossibilidade de receber todos os alunos que terminavam o ensino secundário e atravessado por violentos conflitos entre organizações partidárias pelo controlo das escolas, em especial nas universidades de Lisboa e Coimbra.

Completamente despojado de meios para intervir nas escolas, o Ministério da Educação responsabilizava pela situação o *radicalismo ideológico de alguns*<sup>38</sup>, e procurava dar poderes às comissões de gestão eleitas, ou aos encarregados de direção, para resistirem às reivindicações e pressões dos plenários estudantis, mas também de professores e de funcionários, quando não conjuntos desses três corpos, considerando apenas *consultivas* as respectivas conclusões.

A incapacidade do Ministério da Educação em garantir um normal funcionamento das atividades escolares começou a preocupar as instâncias de poder político-militar, sobretudo pelas consequências negativas de tal situação no desgaste da base social de apoio da revolução<sup>39</sup>. Perante as dificuldades em encontrar uma personalidade civil consensual para o Ministério da Educação<sup>40</sup>, Vasco Gonçalves e a Comissão Coordenadora do MFA decidiram-se pela atribuição da pasta a um militar, o que, por sugestão de Otelo Saraiva de Carvalho, veio a recair no Tenente-Coronel Rodrigues de

carecíamos de autoridade ministerial mínima para nos mantermos em funções sem indignidade; não encontrávamos contrafortes em que nos escorássemos" (Godinho, 1975, p. 183).

<sup>38</sup> "Hoje, num contexto político novo, a coberto do radicalismo ideológico de alguns, além de impulsos e energias juvenis à procura de aplicação, agem oportunisticamente, em certas formas de recusa e obstrução, sentimentos de vindicta difusa ou pessoal, bem como, porventura, em jovens de certas camadas, a solução de facilidades curriculares, tanto mais aliciantes quanto a democratização do ensino possa ser pressentida como ameaçadora de privilégios sociais até agora indisputados. Assim se encontra em estabelecimentos de ensino secundário, sobretudo nos liceus, - não tanto nas escolas técnicas, o que parece significativo, - um terreno mais ou menos favorável à vontade política, que alguns manifestam, de impedir o funcionamento regular da vida escolar, vontade que, aqui e ali, tem ido até à intimidação e mesmo à violência. Não pode ser." (Despacho conjunto dos Secretários de Estado da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica, Protes da Fonseca e Rui Grácio, respectivamente, de 27 de Novembro de 1974).

<sup>39</sup> Ver, e.g., as entrevistas de Vasco Gonçalves e Vítor Alves, em Teodoro (2002). Protes da Fonseca refere a participação da equipa do Ministério da Educação numa reunião no início de 1975, presume-se que com o Conselho dos Vinte, destinada exclusivamente a apreciar a situação escolar, bem como uma outra com responsáveis partidários (Teodoro, 2002, p. 404). Na consulta que realizei às atas do Conselho da Revolução, criado em 14 de Março de 1975, pude constatar essa mesma preocupação, havendo referências explícitas à situação e acontecimentos no Instituto Superior Técnico e no Liceu Pedro Nunes.

<sup>40</sup> Diversos foram os nomes equacionados nas múltiplas e distintas reuniões realizadas, uns pelos secretários de Estado em funções no II Governo, outros ao nível das consultas realizadas com os partidos políticos. Entre os nomes avançados e que não reuniram consenso, figuraram os de Jorge Campinos, Avelãs Nunes, Rui Grácio ou Jorge Sampaio.

Carvalho. Com esta decisão procurava-se, através de um ministro militar, fazer convergir as duas legitimidades - a revolucionária do MFA e a político-administrativa do Governo Provisório, acreditando-se que, desse modo, estaria facilitada a relação com os movimentos estudantis mais radicais e com as próprias Forças Armadas, sempre que se tornasse necessário estas intervirem para reporem a legalidade, através do seu comando próprio, o COPCON.

A constatação pelo MFA, a partir do 28 de Setembro e da substituição de Spínola por Costa Gomes na Presidência da República, da *inviabilidade* de não se proceder a *reformas de fundo*, como se defendia no programa do I Governo Provisório, sob pena de se hipotecar os *objectivos* da própria Revolução de Abril, conduziu à decisão de se proceder à elaboração do *Programa de Política Económica e Social*, o que veio a ser feito sob a coordenação do Ministro Melo Antunes. O capítulo da educação do Programa de Política Económica e Social não apresentou propriamente um projeto de transformação da escola portuguesa, constituindo antes uma mera *listagem* de medidas, em curso ou previstas para o curto prazo, organizada significativamente pelas áreas correspondentes às competências das diferentes Secretarias de Estado do então Ministério da Educação e Cultura: educação pré-primária e ensinos básico, secundário, médio e do magistério, nas suas vertentes da administração escolar e da orientação pedagógica; cultura e educação permanente; política desportiva, de ação social escolar e de juventude; ensino superior.

Rui Grácio, um dos protagonistas marcantes deste período, reconhece em trabalho de *balanço* publicado posteriormente (R. Grácio, 1981), que existiu uma *continuidade* de políticas entre os diferentes Governos Provisórios, da qual naturalmente exceptua o I Governo, não obstante "as alterações sucessivas ao nível da chefia" (p. 104). Mas, acrescenta, o 11 de Março, "se não cria uma ruptura na continuidade, provoca uma aceleração na caminhada, agora tendo claramente o socialismo por meta" (p. 104).

E é no contexto da *aceleração na caminhada* que, após a remodelação governamental subsequente ao 11 de Março [de 1975], se verifica a substituição do apagado Tenente-Coronel Rodrigues de Carvalho, indicado por Otelo Saraiva de Carvalho para o III Governo Provisório, pelo Major José Emílio da Silva, indigitado à época para Presidente do Conselho de Administração da RTP (não tendo tomado posse) e que, no seio do MFA, integrava a chamada *esquerda militar*.

Foi num contexto de aceleração do processo revolucionário que, durante a vigência do IV Governo provisório, o Conselho de Diretores-Gerais do então designado Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) elabora, debate e aprova, em reuniões sucessivas nos meses de Abril e Maio de 1975, com a coordenação dos Secretários de Estado civis e o impulso do

Ministro militar, um programa que se enquadrasse na “estratégia revolucionária estabelecida no programa do Movimento das Forças Armadas”, tendo como *objectivos principais* “a instauração de uma sociedade socialista e o reforço da independência nacional, através da mais ampla participação e organização das massas populares”<sup>41</sup>. O programa, que começa por defender, de forma voluntariosa, que “as tarefas de ensino estão entre as tarefas prioritárias da revolução portuguesa”, devendo, por isso, ser assumidas “por todas as forças progressistas e patrióticas”, apontava como *objectivo número um* da política de educação a *democratização do ensino*.

O documento programático então aprovado afirmava assumir uma clara ruptura face ao projeto educativo anterior - “a uma concepção elitista e repressiva ou a um projeto tecnocrático e consumista nós opomos uma concepção revolucionária da escola integrado num projeto revolucionário e socialista para o país” -, e pretendia dar “unidade e sentido às medidas parcelares a tomar no domínio da educação nos próximos anos” (ponto 4). Segundo o programa em questão, essa ruptura teria de abarcar, para além do *refazimento* dos programas escolares num *sentido progressista*, “as estruturas profundas da acção pedagógica”, onde a “mundivivência burguesa pode sobreviver a qualquer modificação de conteúdos de ensino”, o que passava pelo *fomento* de uma “ligação íntima do ensino à prática produtiva”, pois, acrescentava-se, “é por aqui que passa qualquer modificação profunda da prática pedagógica” (ponto 9). Diversas foram as medidas adoptadas, ou apenas ensaiadas, correspondendo a essas orientações, sobretudo nos IV e V Governos Provisórios, mas também, em certos sectores menos conflituais no campo ideológico, pelo VI Governo.

A crise político-militar do *Verão quente* de 1975 conduziu a diversas alterações ao nível dos titulares dos cargos políticos do Ministério da Educação. Primeiro, com a queda do IV Governo provisório, iniciada pelo abandono dos ministros (e secretários de Estado) socialistas, acompanhados dias depois pelos ministros indicados pelo PPD e por independentes próximos desses dois partidos, verificou-se a saída de Rui Grácio da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica. O V Governo Provisório, mantendo a mesma estrutura e composição do IV Governo, não contou, todavia, com Rui Grácio, que, significativamente, não foi substituído na Secretaria de Estado de que era titular desde o II Governo Provisório.

A derrota da esquerda militar no seio das estruturas do MFA, em Agosto de 1975, teve como consequência imediata, no plano governativo, a queda do V Governo Provisório e a constituição de um novo governo,

<sup>41</sup> Cf. documento do meu arquivo pessoal. Em 1977, preparei a edição de um livro com os programas de educação dos seis governos provisórios, que, por razões editoriais, acabou por não ser publicado. O programa em questão obtive-o nessa altura graças à colaboração amiga do António Manuel Hespanha, seu relator à época, faltando-lhe apenas o ponto referente à política desportiva e de cultura física.

obedecendo a critérios bem distintos. Embora o VI Governo Provisório tenha mantido o Ministério da Educação sob a influência dominante do MFA, verificaram-se importantes alterações na composição política dos seus titulares: a um Ministro e a um Secretário de Estado (da Administração Escolar) pertencentes à chamada *esquerda militar* - Major José Emílio da Silva e Capitão Fonseca Almeida - sucedem, nos mesmos cargos, dois outros militares, agora pertencentes ao chamado *grupo dos nove*, a corrente vencedora da crise do MFA - Major Vítor Alves e Comandante Mário de Aguiar<sup>42</sup>. Quanto às outras Secretarias de Estado, verificou-se a substituição de Avelãs Nunes por António Brotas na Secretaria de Estado do Ensino Superior, o preenchimento do lugar de Rui Grácio na Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica por Bártolo Paiva Campos e a permanência de Silva Graça na Secretaria de Estado dos Desportos e Ação Social Escolar<sup>43</sup>.

As alterações verificadas ao nível dos titulares políticos, se representou um conjunto de rupturas a nível pessoal, conduziu, logicamente,

<sup>42</sup> A forma como Vítor Alves foi convidado para titular da pasta da Educação no VI Governo provisório constitui um episódio político delicioso e característico desse período: “No dia para a posse do VI Governo Provisório, eu tinha ido à Presidência da República para receber uma missão, que era a de ir a Timor resolver os problemas relacionados com a descolização de Timor. Tinha tudo previsto para partir no dia seguinte - já tinha até o bilhete de avião na minha mão - e ia receber as últimas instruções do Presidente da República. Quando entro no seu gabinete, estava com o Presidente da República o Almirante Pinheiro de Azevedo, que era o indigitado Primeiro Ministro. Sento-me num sofá e eles dois sentaram-se em cadeiras à minha frente, e põem-me o seguinte problema: ‘Vítor Alves, você tem que ser Ministro da Educação, porque os partidos não apresentam, não querem apresentar ninguém para a Educação’.

“Voltando agora um bocadinho atrás, verificou-se que a pasta da Educação era uma daquelas de que os partidos começaram a fugir, a não querer, sobretudo se nós nos lembrarmos das *bagunças* que houve no sector desde o I Governo Provisório. Digo-lhe isto para justificar a entrada de militares nesta pasta. Isto é, não fomos nós que quisemos a pasta, eram os partidos que não a queriam assumir pelos custos que dali advinham. Daí, entra o primeiro militar, depois entra o segundo, eu sou o terceiro, e da forma como lhe disse. E foi-me posta a coisa assim: ‘Tem de ser você porque os partidos não querem. Você fez o 25 de Abril não fez? Tem que ir’. Eu pus como condição única a de escolher o meu Secretário de Estado da Administração Escolar, e exigi que fosse o Comandante Mário de Aguiar (em Teodoro, 2002, p. 225-6). Este episódio encontra-se igualmente descrito em Conselho Nacional de Educação (1998, p. 188-189).

<sup>43</sup> “Nas secretarias de Estado os partidos já queriam ter uma representação, e ao Partido Comunista coube continuar com a Secretaria de Estado da Juventude e Desportos na época a mais fácil de gerir, menos exposta às exigências revolucionárias e, consequentemente, menos sensível e a que melhor servia os interesses do PCP. Como disse, só não aceitei que a Administração Escolar fosse discutida, pois aí queria o Mário de Aguiar. O [António] Brotas foi-me indicado, também, pelos socialistas, e o Bártolo Paiva Campos também me foi indicado. Eu não formei propriamente uma equipa, volto a dizer, com excepção do Mário Aguiar, e do meu Gabinete, e creio que, quanto ao Brotas, também tive uma palavra a dizer. Quanto ao Bártolo [Paiva Campos] e ao Silva Graça foi diferente. O Silva Graça tenho a certeza que me foi indicado. Não era o partido que me dizia a mim, dizia-o ao Almirante Pinheiro de Azevedo, que depois me fazia chegar a indicação.” (Tenente-Coronel Vítor Alves, em *As Políticas de Educação em discurso directo*, Lisboa, IIE, a publicar)

a uma “desaceleração no sector, onde um *capitão de Abril* ainda parece cobrir a retirada e querer, suponho, evitar o pior” (R. Grácio, 1981, p. 105). Sujeito a uma enorme pressão do PS, e dos partidos à sua direita, e olhado com extrema desconfiança pelo PCP e pelas organizações de extrema-esquerda, Vítor Alves procurou orientar a sua ação no Ministério da Educação em torno do que o próprio designa, em linguagem vincadamente militar, de três *missões*: “estabilizar, organizar e desenvolver o possível” (Teodoro, 2002, p. 231). Tendo realizado poucas mudanças ao nível dos quadros dirigentes do Ministério, com a exceção significativa do sector do ensino superior<sup>44</sup>, o VI Governo Provisório, assumiu, na educação como provavelmente em outros campos políticos, o estatuto de um *governo de transição* (R. Grácio, 1981), mantendo, no essencial, as orientações e reformas delineadas em anteriores governos, como foi o caso paradigmático do lançamento do 7.<sup>o</sup> ano de escolaridade unificado, mas não iniciando novos processos nem estabelecendo novas orientações, salvo no campo da educação de adultos e do combate ao analfabetismo, onde procedeu a uma revisão completa das orientações até aí seguidas, sobretudo pelos IV e V Governos Provisórios<sup>45</sup>.

Stephen Stoer (1986) defende que “a revolução não somente remobilizou a Reforma Veiga Simão, em termos do seu próprio conteúdo, como alargou a sua acção de democratização, permitindo que a Reforma *tomasse contacto com a sociedade*” (p. 128). Essa *remobilização* deu-se em função de uma *deslocação do poder do Ministério para as escolas*, que permitiu uma reformulação dos objectivos da *reforma educativa*, dando-lhes novas dimensões nos campos da participação democrática, da igualdade de oportunidades de sucesso na educação, dos conteúdos das aprendizagens e da ligação à sociedade. Essas políticas, inseridas ainda num contexto de *procura*

<sup>44</sup> A demissão do Diretor-Geral do Ensino Superior, António M. Hespanha, foi uma das condições que o novo Secretário de Estado do Ensino Superior, António Brotas, colocou a Vítor Alves. Ver a entrevista do Professor António Brotas em Teodoro (2002, p. 447-8).

<sup>45</sup> O convite dirigido por Vítor Alves a Alberto Melo para Diretor-Geral da Educação Permanente conduziu a uma radical redefinição da orientação estatal neste campo, abandonando os anteriores conceitos de *alfabetização* e de *campanha*: “No entanto, a via adoptada pela D.G.E.P. não foi a de campanhas massivas de alfabetização, mesmo nas regiões com fraco grau de organização popular. Em vez de nos preocuparmos com o que faltava a essas populações (‘a cultura literária ou escrita’), queríamos partir do que elas tinham em abundância mesmo (e sobretudo?) nas regiões ditas ‘mais atrasadas’: a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer. Não podendo utilizar a sua própria organização colectiva como meio de transformação da realidade, queríamos partir da sua realidade, da cultura vivida e, para isso, proceder a uma recolha de tradições orais (cantos, poesias, provérbios, história local, medicina popular, contos), de danças e processos artesanais, etc., coligidos ao vivo e no contacto quotidiano com as populações. A partir destas recolhas, produzir-se-iam materiais a enviar às mesmas populações - sob a forma de exposições fotográficas, filmes, discos e outros registos, brochuras ilustradas, etc. *A escrita entraria, portanto, na aldeia ao serviço da cultura existente nestas regiões*; antes mesmo de saber ler já os habitantes teriam ‘escrito’ ou ajudado a escrever um livro, uma brochura; destruíam-se o feitiço” (A. Melo & A. Benavente, 1978, p. 13).

*optimista da educação* (S. Grácio, 1986, 1992), reforçaram o eixo *educação-democracia*, permitindo, nesses tempos de crise revolucionária, mobilizar os atores e legitimar as suas opções de política educativa.

## Referências

- Amaral, Diogo Freitas do (1995). *O Antigo Regime e a Revolução. Memórias Políticas (1941-1975)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Ambrósio, Teresa (1987). *Aspirations sociales, projets politiques et efficacité socio-culturelle (Le cas de la politique d'éducation au Portugal). Contribution à une psycho-sociologie du fait politique*. 2 tomos e 1 resumo. Tese de Doutoramento de Estado não publicada, Universidade de Tours, Tours.
- Caetano, Marcello (1974). *Depoimento*. Rio de Janeiro & S. Paulo: Distribuidora Record.
- Conselho Nacional de Educação (1998). *Educação, Memórias e Testemunhos*. Lisboa: CNE.
- Dias Júnior, José Ferreira (1946). *Linha de Rumo. Notas de Economia Portuguesa*. Vol. I. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Fernandes, Rogério (1977). *Educação: uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Godinho, Vitorino Magalhães (1974). *Um rumo para a Educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Cadernos República.
- Godinho, Vitorino Magalhães (1975). *A Educação num Portugal em mudança*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Grácio, Rui (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1992). *Destinos do Ensino Técnico em Portugal (1910-1990)*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Grácio, Sérgio (1997). *Dinâmicas de escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- Lima, Licínio (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo sobre a escola secundária em*

- Portugal (1974-1988). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pinto, Francisco da Paula Leite (1963). *A Educação no Espaço Português*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Pinto, Francisco da Paula Leite (1966). *Da Instrução Pública à Educação Nacional*. Conferência produzida em 5.11.1966 no ciclo de conferências "Celebrar o Passado, Construir o Futuro". Lisboa: Editorial Panorama.
- Raiz e Utopia (1979). Mesa Redonda: Educar em Portugal. *Raiz e Utopia*, 9/10, 55-133.
- Reis, António (1994). A Revolução de 25 de Abril. In A. Reis (Coord.). *Portugal, 20 anos de democracia* (pp. 12-18). Lisboa: Publicações Alfa.
- Rosas, Fernando (1990). Os anos da guerra e a primeira crise do regime. In A. Reis (Dir.). *Portugal Contemporâneo*. Vol. IV (1926-1958) (pp. 33-80). Lisboa: Publicações Alfa
- Rosas, Fernando (1994). O Estado Novo (1926-1974). In J. Mattoso (Dir.). *História de Portugal*. Vol. VII. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rosas, Fernando (1999). O Marcelismo ou a falência da política de transição do Estado Novo. In J. M. Brandão de Brito (Dir.). *Do Marcelismo ao Fim do Império* (pp. 15-59). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Sampaio, José Salvado (2006). *Temas de Educação. Subsídios para a análise crítica da expansão escolar (no Portugal dos anos 60 e 70 do século XX)*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Organização e apresentação de Áurea Adão. Nota introdutória de António Teodoro.
- Saraiva, José Hermano (1971). *Aspirações e controvérsias da Pedagogia contemporânea*. Lisboa: Editorial Grémio Literário.
- Serrão, J. Veríssimo (1985). *Marcello Caetano. Confidências no Exílio*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Simão, José Veiga (1970). *Universidade de Lourenço Marques. Discurso proferido pelo Reitor, Prof. Doutor José Veiga Simão, na sessão de abertura do ano escolar de 1969-70*. Lisboa: Edição do Autor.
- Stoer, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, António (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand.

- Teodoro, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, António (2002). *As Políticas de Educação em Discurso Directo (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Teodoro, António (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, António (2013). Políticas educativas o la transdisciplinaridade de un campo de estudo. In. C. Tello (coord.). *Epistemologias de la Política Educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 485-494). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Teodoro, António (2016). Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em Aberto*, 29(96), 41-52.

## Governança através de feedback: Da orientação nacional para o posicionamento global<sup>1</sup>

Maarten Simons

**Resumo:** O objetivo deste artigo é argumentar que a evidente necessidade e o intercâmbio de informações comparativas devem ser considerados como sintoma de um novo modo de governação que vem instalar relações de poder menos evidentes. O artigo pretende focar-se primeiramente em mecanismos de "governança através de feedback", e, especificamente, em avaliar como a política educacional e as autoridades estatais racionalizam (e justificam) cada vez mais o seu papel na recolha e provisão de informação de feedback. Em segundo lugar, o objetivo do artigo é atingir a compreensão dos novos mecanismos de poder que se repartem pelos modos de governação atuais. Argumenta-se que, no lugar do poder da vigilância (no panótico) e do poder dos exemplos/exceções (no sinótico), acaba por ser um feedback de 360º que vem, hoje, facultar uma articulação paradigmática de novas formas de poder.

**Palavras-chave:** regulação da educação, governança através de feedback, novos mecanismos de poder.

### Introdução

É desconcertante verificar que, no decorrer das últimas décadas, se tornou cada vez mais evidente a compreensão de si mesmo através da comparação. Não se trata apenas da auto-compreensão das regiões num mundo global ou dos Estados-Membros na União Europeia. A dimensão comparativa é também evidente, por exemplo, na forma como as escolas percebem a sua posição num sistema educacional nacional, como professores e alunos são convidados a uma auto-compreensão, e como os académicos e estudiosos se conhecem a si próprios. A obtenção do autoconhecimento através da comparação parece contemplar que tal conhecimento recaia, principalmente, sobre o posicionamento do eu: onde estou ou onde estamos relativamente aos outros, ou em relação à minha ou a nossa posição anterior? Essas e outras questões semelhantes não apenas orientam os modos atuais de auto-compreensão, mas fazem também parte da nossa autogovernança: a "vontade de conhecer através da comparação" é, ao

<sup>1</sup> Versão em língua portuguesa do capítulo 'Governing through feedback: From national orientation towards global positioning' publicado em livro *World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge* [T. Fenwick, E. Mangez e J. Ozga, eds.], Londres, Routledge. Tradução de Língua Franca

mesmo tempo, uma "vontade de melhorar" continuamente a posição, como uma região, um Estado-Membro da UE, uma escola ou um professor. Longe da noção de que tudo isto é algo que seja instaurado ou imposto, o conhecimento comparativo e as formas de monitorização relacionadas aparecem, cada vez mais, como algo vital, ou seja, parecem ser parte de quem somos e do que queremos. Parece que "nós" precisamos permanentemente de informação, para que nos posicionemos e possamos melhorar essa mesma posição.

O objetivo deste artigo é argumentar que a evidente necessidade e o intercâmbio de informações comparativas devem ser considerados como sintoma de um novo modo de governação que vem instalar relações de poder menos evidentes. A abordagem é baseada em Foucault, que analisa a governação como uma forma de "condução da conduta" ou uma tentativa mais ou menos calculada e racional de direcionar a conduta humana, através da aplicação de meios técnicos específicos (Foucault 1982, p. 237). A tese afirma que a "condução da conduta" atual toma forma como "feedback sobre o desempenho" e cuja lógica pode ser resumida da seguinte forma: o que é de importância estratégica hoje é a circulação da informação de feedback e, na medida em que os atores envolvidos na educação passam a entender o que fazem como uma performance, a informação de feedback é vista como indispensável. Por conseguinte, de acordo com a literatura dedicada à "governança através de números" (Rose, 1991; Grek, 2009; Ozga, 2009) e "governança por comparação" (Nóvoa & Nariv-Mashal, 2003), o artigo pretende focar-se primeiramente em mecanismos de "governança através de feedback", e, especificamente, em avaliar como a política educacional e as autoridades estatais racionalizam (e justificam) cada vez mais o seu papel na recolha e provisão de informação de feedback. No âmbito deste artigo, o argumento é desenvolvido através de uma atenção específica ao papel da informação de feedback para o governo educacional flamengo. Como tal, tal ênfase está limitado à Flandres - como comunidade no Estado federal da Bélgica responsável pela política educacional. Em segundo lugar, o objetivo do artigo é atingir a compreensão dos novos mecanismos de poder que se repartem pelos modos de governação atuais. Argumenta-se que, no lugar do poder da vigilância (no panótico) e do poder dos exemplos/exceções (no sinótico), acaba por ser um feedback de 360º que vem, hoje, facultar uma articulação paradigmática de novas formas de poder.

### Um governo que precisa de feedback

Em muitos países, a informação dos sobejamente conhecidos Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciência (TIMSS) passou a desempenhar um papel ao nível da política educacional nacional. A Bélgica, e particularmente a comunidade flamenga, não são exceção. O título da declaração política (2004-2009) do anterior Ministro da Educação da Flandres

(Vandenbroucke, 2004) foi deveras ilustrativo a esse respeito: "Hoje campeão em matemática, amanhã também na igualdade de oportunidades".<sup>2</sup> Com base nos bons resultados de estudos comparativos internacionais, o documento afirma que é tarefa da política educacional "consolidar e estimular" a alta qualidade da educação na Flandres, bem como o será concentrar-se no mais fraco desempenho, relativamente a "oportunidades iguais" na educação. No que se refere a este último, e com base no relatório PISA de 2003, o documento político destaca a forte influência do estatuto socioeconómico sobre o desempenho dos estudantes na Flandres, em comparação com a média em outros países da OCDE. Como resultado, esta informação, combinada com as estatísticas nacionais, é usada para identificar e justificar áreas problemáticas para intervenção política de uma forma específica. Os decisores de políticas educacionais na Flandres veem como tarefa sua melhorar a qualidade da educação e, além disso, a "educação de qualidade" está agora enquadrada como "desempenho internacional" (Vandenbroucke, 2005). De forma semelhante, e ainda ao nível da União Europeia, estas abordagens estão em evidência.

No contexto europeu, a política educacional ainda é hoje reivindicada como sendo da responsabilidade dos Estados-Membros (justificada pelo princípio da subsidiariedade). A União Europeia (Tratado de Maastricht de 1992) está, por conseguinte, obrigada a limitar o seu contributo "para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-Membros e, se necessário, apoiando e complementando a sua ação (...)". Neste contexto, recorre-se ao Método Aberto de Coordenação e, para atingir os objetivos da estratégia de Lisboa, foram introduzidos referenciais ou "níveis de referência de desempenho médio europeu" no que se refere à educação e à formação (Conselho Europeu de Lisboa [LEC] 2000) §37). Afirma-se que, embora esses níveis de referência se baseiem em dados comparáveis, "não deveriam definir objetivos nacionais". No entanto, o Conselho (Council, 2003, p. 4, ver também, 2005) espera que tais referenciais sejam usados pelos governos nacionais para orientação da sua política educacional. No que diz respeito à Bélgica/Flandres, e de forma semelhante aos resultados do PISA, este é, na verdade, o caso.

Um exemplo é o referencial introduzido relativamente ao número de jovens que abandonam a escola: "Até 2010, deverá alcançar-se uma taxa média da UE de abandono escolar precoce inferior ou igual a 10%" (Council, 2003, p. 4). Este referencial foi utilizado, de igual forma, ao nível do governo educacional flamengo, no sentido de identificar fraquezas no desempenho do sistema educacional flamengo e de formular medidas políticas (Vandenbroucke, 2004, p. 14). Outro exemplo foi o referencial relativo à aprendizagem ao longo da vida. Foi apresentado um objetivo de participação de 12,5% até 2010 na aprendizagem ao longo da vida do grupo etário de

<sup>2</sup> As citações dos documentos e relatórios da política flamenga são traduções do autor para a língua inglesa.

adultos em idade ativa (Council 2003: 5), e utilizado pelo governo flamengo (Vandenbroucke, 2004, p. 14) para avaliar o desempenho atual e encetar iniciativas com vista à sua otimização. O uso de referenciais semelhantes - como parte do programa de acompanhamento "Educação e Formação 2020" - continua até hoje.

A "Europa" entra assim no contexto político da Flandres, através do desenvolvimento de padrões de qualidade educacional com expressão em dados sobre indicadores de desempenho e informações adicionais sobre melhores práticas. Como resultado, os domínios e os objetivos da política educacional têm, cada vez mais, uma dimensão comparativa europeia. Além disso, como o caso da Bélgica/Flandres indica claramente, este quadro global e europeu de qualidade educacional foi bem recebido e até mesmo entendido como uma necessidade. Por exemplo, o Ministro da Educação (Vandenbroucke, 2005; 2006) na Flandres enfatizou:

"Um ambiente rico em informações (...) é, não obstante, essencial para a política educacional na Flandres. (...) Existem dados, indicadores e referenciais suficientes ao nível da política central para moldar o governo central e monitorizar a política local? (...) Podemos verificar a nossa política com base nas melhores práticas de outros países?"

Embora o Ministro (Vandenbroucke, 2005) tenha argumentado que a Flandres fez grandes progressos naquilo a que chama de "profissionalização da política educacional" com base em "estímulos internacionais", veio também ressaltar que mais dados são concebidos como indispensáveis. É importante entender, no entanto, que tipo de política e que tipo de Estado/agência perceciona a "profissionalização através da informação" como sendo vital. Ou para reformular isto na abordagem de Foucault de uma "ontologia do presente": quem somos (hoje), nós para quem um tipo específico de informação se tornou necessário, para que nos governemos a nós e aos outros? Para responder a essa pergunta, é necessária uma análise mais detalhada dos processos atuais de governamentalização e dos modos implícitos de "condução da conduta".

### Processos de governamentalização

Embora o principal interesse seja o papel da política nacional (Flandres, na Bélgica), o foco, primeiramente, recai sobre algumas características do papel atual da Europa, em particular no que diz respeito à educação. Conforme mencionado anteriormente, a União Europeia concebe a sua tarefa como um desenvolvimento de qualidade educacional. No entanto, a UE limita as suas ações governamentais, alegando respeitar a responsabilidade dos Estados-Membros. Como tal, a UE (LEC 2000, §41) racionaliza esse papel limitado de "catalisador", com o propósito de

estabelecer "um quadro efetivo para a mobilização de todos os recursos disponíveis para a transição para uma economia baseada no conhecimento". No âmbito da estratégia de Lisboa, este papel limitado é um papel económico em três diferentes formas (Foucault 2004, p. 253). Em primeiro lugar, é económico, pois reflete-se sobre as suas próprias práticas governamentais em termos económicos, ou seja, as intervenções governamentais são "economizadas", levando em consideração e utilizando as práticas governamentais existentes (Estados-Membros). Em segundo lugar, é económico pois concebe essas práticas em termos económicos como recursos que devem ser "geridos" de forma específica, com o propósito de atingir os objetivos estratégicos. E, na medida em que tais objetivos estratégicos são em grande parte económicos (por exemplo, economia do conhecimento), também a este nível se verifica uma espécie de governação económica.

Este catalisador ou papel facilitador está muito bem exemplificado no Método Aberto de Coordenação. Através do Método Aberto de Coordenação, os Estados-Membros e todos os outros parceiros mobilizados para estes objetivos estratégicos têm um entendimento de si próprios enquanto agências "calculadoras", que fazem parte dos "espaços calculáveis" (Haahr, 2004, p. 219). Como tal, a liberdade e a responsabilidade assumidas no princípio da subsidiariedade são um tipo particular de liberdade e responsabilidade, ou seja, uma liberdade que engloba a responsabilidade de calcular e mobilizar recursos e a capacidade para otimizar o desempenho de um dado indivíduo, com vista a objetivos comuns. Além disso, parte deste papel da Europa é a construção de uma nova identidade da Comissão Europeia: "uma instituição capaz de legitimar e emitir classificações de forma autoritária aos Estados-Membros, estabelecendo assim o seu relativo avanço ou atraso em termos de virtude" (Haahr, 2004, p. 223). O Método Aberto de Coordenação, portanto, abre um espaço para refletir sobre o papel da Comissão em termos de "gestão", sendo uma das suas principais tarefas a gestão de informações sobre o desempenho.

Em vez de considerar a europeização como um processo gradual de integração, resultando, em última análise, numa espécie de "nacionalização da Europa", os desenvolvimentos mencionados acima ajudam a compreendê-la em termos de uma "governamentalização da Europa" (Masschelein & Simons, 2003). O surgimento de uma mentalidade e procedimento de gestão reconfigura o papel da Europa, bem como as entidades a serem governadas. O que toma forma é uma "arte do governo europeu" que constitui a União Europeia, as suas instituições e especialistas, como "agências de coordenação" centrais, ou seja, que gerem a conduta dos Estados-Membros (Barry, 1994). Seria mais preciso abordar esta vertente como a gestionalização da Europa.

Para uma compreensão mais clara desses processos, é importante discutir a especificidade dos "espaços calculáveis" nos quais os Estados-Membros enquadram o seu sistema nacional de educação. Tal como o título da declaração política, previamente citada, da Flandres - "Hoje campeão em

matemática, amanhã também na igualdade de oportunidades" - sugere, o sistema educacional flamengo é classificado com outros sistemas (Europeus, OCDE) relacionados com o seu desempenho. Como consequência, a política na Flandres afirma que os sistemas educacionais são comensuráveis, podem ser comparados e mensurados numa escala única de desempenho ou resultado. Neste contexto de "performatividade", tal como Lyotard (1979) discutia há algum tempo, os critérios de eficiência e eficácia tornam-se de importância central. A "boa educação" está enquadrada como um desempenho eficaz e eficiente em relação a indicadores específicos (por exemplo, feitos de sucesso relacionados com a matemática) e calculada com base no desempenho médio europeu/mundial (Commission, 2006). Certo tipo específico de informação torna-se indispensável se estivermos posicionados dentro desses espaços calculáveis de eficiência e eficácia: isto é, informações comparativas sobre o desempenho de um dado indivíduo em relação a uma norma específica, média ou desempenho prévio. Este tipo de informação avaliativa é definida por Wiener (na cibernética) como feedback, e a sua função é controlar o funcionamento de um sistema "reinserrindo neste resultados do seu desempenho prévio" (Wiener, 1950/89, p. 61). Como agentes de cálculo, os Estados-Membros e, em particular, o governo flamengo, acabam por perceber esse tipo de feedback como essencial, em dois níveis relacionados.

Por um lado, a informação comparativa avalia o desempenho da política educacional passada e presente de um Estado, e pode ser usada para reorientar a política educacional e para otimizar o seu desempenho. Como tal, as informações geradas através do método de coordenação europeu e de outros instrumentos de avaliação internacionais são bem-vindas na Flandres, a fim de "ter uma melhor compreensão da própria política educacional" (Vandenbroucke, 2004, p. 25) e são percebidas como uma espécie de estímulo para a "profissionalização da política educacional". Claramente, este processo de profissionalização tem uma ênfase particular: a atividade da própria política educacional é enquadrada como desempenho num ambiente internacional e competitivo e é percebida como envolvimento num "processo de autoaperfeiçoamento competitivo" (Haahr, 2004, p. 223). Por outro lado, o feedback sobre o desempenho dos sistemas educacionais nacionais justifica e reforça o papel e as tarefas do governo nacional em termos de gestão de desempenho. A questão das "oportunidades iguais", por exemplo, é usada como um indicador de desempenho do sistema, e as informações sobre este indicador avaliam se os recursos são, ou não, mobilizados de forma otimizada. Como tal, a política central na Flandres procura tornar-se uma espécie de "política orientada para o desempenho" (Vandenbroucke, 2006) num ambiente competitivo internacional/europeu. A este nível, o feedback é crucial para informar a gestão de processos de autoaperfeiçoamento competitivo de um sistema educacional. E a necessidade urgente de indicadores de desempenho adicionais e de um ambiente rico em

informação, expressada pelos decisores políticos flamengos, deve ser considerada como um resultado lógico dessa atitude de gestão.

Assim, na medida em que a conduta (otimizada) é concebida como desempenho (otimizado), tanto ao nível da política educacional como do sistema educacional, é necessário feedback para direcionar essa conduta. Em suma, o governo, ou o que Foucault aborda como "condução da conduta", assume a forma de "feedback sobre o desempenho" nas práticas em discussão, e a recolha e distribuição de informação de feedback torna-se um poderoso mecanismo de gestão (Bröckling, 2006). Além disso, é exatamente dentro dessa configuração de governação que novos centros de monitorização e cálculo se formam e, com base em Callon (1986), começam a funcionar como "pontos de passagem obrigatórios": os relatórios de referência europeus e os estudos internacionais, como o PISA, tornam-se cada vez mais indispensáveis para que os Estados (Membros) se conheçam, com vista à melhoria do desempenho (ver também: Grek et al., 2009, Nóvoa & Nariv-Mashal, 2003). Além disso, a "vontade de conhecer" e a "vontade de realizar" emergentes desses atores, na realidade, reforçam a autoridade desses relatórios e estudos, ampliam a sua visibilidade, mas também (e, portanto) blindam numa "caixa negra" os seus mecanismos de produção e as organizações e especialistas que estão por trás destes. (Latour, 1987). Tal como o caso flamengo exemplifica, aquilo que é colocado em posição de destaque no palco central, ou mais precisamente, o que está inscrito como sendo realidade, é que a qualidade educacional se trata de desempenho, que o sistema educacional é campeão quando se trata de matemática, e que a Finlândia - o exemplo de melhor desempenho - mostra que é possível tornar-se campeão, também, na igualdade de oportunidades.

#### A boa conduta

O modo atual de governação através de feedback ajuda a entender o surgimento de novas "virtudes políticas", tal como é evidenciado na conduta do governo flamengo, no seu papel como agência de cálculo: (a) prontidão para aprender através da comparação, (b) referenciar e procurar exemplos, colaborar para competir, e (c) ser proactivo ou reativo.

(a) É necessário feedback para o governo nacional, de forma que este se posicione dentro de um ambiente competitivo, mas, principalmente, na senda de alimentar o processo de autoaperfeiçoamento contínuo. Aqui, o ato de "aprender" entra em cena: " (...) todos os atores no processo de educação e formação devem estar prontos para aprender; a aprendizagem mútua, tal como está implícito dentro de um "método aberto de coordenação", é uma forma de aumentar a qualidade do serviço prestado ao cidadão" (Council, 2001, p. 16, ver também: Council, 2002, p. 5). No entanto, é importante ter em mente que esta "prontidão para aprender" é, desde o início, enquadrada num

ambiente competitivo, onde os resultados de aprendizagem derivam das políticas e sistemas educacionais com melhor desempenho. O que está em jogo é aprender através da comparação e da aprendizagem para a organização otimizada de entradas, processos e resultados, ou a melhor mobilização de recursos. Como resultado, a "necessidade de feedback" e a "necessidade de aprender" reforçam-se mutuamente. A declaração política do Ministro da Educação flamengo (Vandenbroucke, 2004, p. 25) - necessidade de feedback, conforme mencionado anteriormente - recorre, por exemplo, à noção de "imitação de políticas" ou expressões como "aprender com os outros para progredir na consecução dos seus próprios objetivos, aprender com os sucessos dos outros, bem como com as suas falhas". Na sua encenação como Estado de competição (Yeatman, 1993), o governo flamengo não só enquadra a tarefa e o objeto do governo em termos de gestão, como também descobre o ato de "aprender" como a força ou recurso fundamental para reorientar e otimizar o desempenho, isto é, como uma solução para a inovação e melhoria dentro de um ambiente competitivo. Além disso, a aprendizagem (mútua) não é apenas percebida como um processo com vista a assegurar o desempenho ideal de cada um (Estado-Membro), mas ao mesmo tempo visa garantir o desempenho económico (e social) geral da Europa (em comparação com os EUA e o Japão, por exemplo). Assim, aprender com base no feedback sobre o desempenho tem um tipo de papel estratégico, pois engloba um "duplo vínculo de individualização e totalização" (Foucault, 1982, p. 232). A aprendizagem é considerada como aquilo que constitui o desempenho ideal de um Estado-Membro individual (Bélgica/Flandres), mas, ao mesmo tempo, liga esta performance individual com uma totalidade (Europa). Devido a este duplo vínculo, questionar a importância da aprendizagem (mútua) torna-se um defeito, e, na verdade, resume-se a uma auto-desconexão da estratégia europeia.

(b) A combinação da "necessidade de feedback" e da "vontade de aprender" num ambiente competitivo ajuda a entender a importância de referenciais e exemplos de melhores práticas (Arrowsmith et al., 2004, p. 315). O ex-presidente-ministro da Flandres (Leterme, 2006) explicou muito bem a importância governamental do referencial:

"O nosso bem-estar flamengo é, no ano de 2006, mais do que nunca, uma questão relativa no espaço: somos uma economia aberta de alto desempenho num mundo cada vez mais globalizado e com fronteiras abertas. Portanto, o horizonte belga não pode ser o nosso ponto de referência. Os nossos parceiros e concorrentes comerciais mais importantes fizeram conversões radicais (...). Nós estávamos em baixa em demasiadas classificações internacionais."

O que está claramente assumido é uma compreensão espacial, ou ecológica, até, da Flandres (e da sua economia) num ambiente global e europeu e uma comensurabilidade ao nível do desempenho (económico):



"Onde nos posicionamos em relação aos outros?" (Larner & Le Heron, 2004, p. 227). Uma característica típica desse raciocínio ecológico é que a "boa conduta" (no que diz respeito à educação ou à política económica, por exemplo) não se baseia, agora, em atuar de acordo com princípios ou normas gerais e, por exemplo, de acordo com a missão histórica de um país ou identidade tradicional. Contrariamente ao raciocínio histórico moderno, a (auto-)compreensão ecológica envolve a mobilização de recursos que estão disponíveis aqui e agora, com vista a um desempenho ótimo, em comparação com o desempenho de terceiros. Por isso, são necessários objetivos ou referenciais específicos como "sistemas globais de posicionamento", de forma a estabelecer um nível momentâneo de desempenho ótimo. Os valores de referência ou "níveis de referência do desempenho médio europeu" no que se refere à educação e à formação, são ilustrativos de tal realidade.

Com base nesses referenciais e nos dados estatísticos sobre os indicadores de desempenho, distribui-se uma tabela com os "melhores desempenhos nas cinco áreas de referência", bem como informações sobre o progresso de cada executante (Estado-Membro), para estimular o princípio "aprender com o melhor desempenho" (Commission, 2006). O referencial, aqui, funciona como uma espécie de "prática de comparação" calculadora (Larner & Le Heron, 2004, p. 218) que satisfaz a necessidade de feedback (ao nível do governo flamengo, por exemplo). Mas também reforça a ideia de que "aprender" é um recurso fundamental no processo de autoaperfeiçoamento competitivo:

Considerando que vários Estados-Membros da UE já alcançaram os melhores desempenhos do mundo em várias áreas, enquanto outros enfrentam sérios desafios, existe um valor acrescentado real disponível no intercâmbio de informações sobre as melhores práticas políticas a nível europeu (Commission, 2006, p. 9).

O que tem que ser aprendido em primeiro lugar é entender por que alguns são melhores executantes, ou seja, porque e como alguns gerem de forma mais otimizada a mobilização dos recursos disponíveis. Como resultado, a prática calculadora do referencial leva à identificação das chamadas "melhores práticas" e, mais especificamente, à vontade de conhecer "variáveis de fundo" e "contexto" que explica o "valor agregado" (Desjardins et al., 2004, pp 2 e 90). O que se supõe, como parte deste raciocínio ecológico, é que todos - apesar das chamadas "diferenças culturais" - estão, na verdade, a fazer o mesmo - atuando num ambiente desafiador - e, portanto, todos, em princípio, podem ser um exemplo de aprendizagem e podem aprender com todos os outros. Assim, o que está instalado e continuamente reforçado é um "espaço de equivalência" muito específico (Desrosières, 1998). Parte deste espaço é que o critério para afirmações de verdade é "o que funciona" ou o que provou ser melhor ou pior, dado os indicadores estabelecidos ou referenciais. Este critério, de facto, resulta numa situação

em que cada reivindicação de verdade sobre o desempenho é ao mesmo tempo uma reivindicação normativa para medidas de melhoria. Em suma, a mensagem que prevalece hoje não é mais "olhar para trás" ou "lembrar a sua história", mas "olhar ao redor" - tanto para saber como executar, como para encontrar exemplos para um melhor desempenho.

(c) Finalmente, o posicionamento global do desempenho e a aprendizagem mútua através do referencial envolvem uma virtude de gestão que combina de maneira particular uma atitude de colaboração e competição. O intercâmbio de informação, e principalmente a informação sobre referenciais e boas práticas, funciona como informação de feedback para cada um dos Estados-Membros, para que possam orientar-se num ambiente internacional e avaliar e reorientar/consolidar o seu desempenho. Mas, para maximizar este ambiente competitivo, ao mesmo tempo, os Estados-Membros colaboram entre si: como parceiros para formular objetivos comuns, como fornecedores de informação para calcular médias e melhor desempenho, e como revisores dos pares. Assim, a colaboração é necessária para ter informação de feedback à disposição e para poder monitorizar, avaliar e otimizar o próprio desempenho. Uma combinação de colaboração e competição funciona como um procedimento de "coopetição" (Branderburger & Nalebuff, 1996), e este procedimento está relacionado de perto com uma mudança de atitudes gerais (políticas) ao nível do governo nacional.

Em termos gerais, a distinção entre "conservador" e "progressivo" foi usada para classificar atitudes políticas e políticas no estado social. O que ambos os rótulos pressupõem é uma compreensão temporal, ou mais especificamente, uma compreensão histórica da sociedade, ou seja, a classificação em termos de progresso ou conservadorismo inclui uma conceção do tempo linear. No entanto, o modo atual de governação envolve, principalmente, uma compreensão espacial e ecológica da sociedade enquanto ambiente e enfatiza o "aqui e agora", ou seja, o tempo das oportunidades, o momento instantâneo ou, como Beck (1992, p. 135) sugere, o "eterno presente". A monitorização permanente torna-se no ideal e correlaciona-se com o estabelecimento de indicadores de desempenho globais para responder às típicas questões ecológicas e não históricas, sobre onde estamos ou como agimos em relação aos outros. Esta compreensão ecológica e global da política educacional no Estado da competição parece dar origem a novas atitudes políticas: uma distinção e tensão entre uma atitude reativa/defensiva e pró-ativa/ofensiva. A declaração política do governo flamengo, por exemplo, enfatiza a importância de uma "posição pró-ativa" da Flandres e de uma "estratégia europeia e internacional" para usufruir do apoio da Europa no desenvolvimento e recolha de indicadores de desempenho adequados (Vandenbroucke, 2004, p.25). Esta é claramente uma mensagem política do Ministro da Educação para aqueles que possuem uma espécie de atitude reativa e até defensiva em relação à europeização e à globalização. E,

mais especificamente, os quadros de referência espaciais e globais também permitem um novo reposicionamento nacionalista e culturalista, por exemplo da Flandres contra a comunidade "menos performativa" na Bélgica.

### O poder do feedback de 360°

Sem a ambição de estabelecer reivindicações universais ou de época, é impressionante verificar que os padrões de governação através do feedback descrito ao nível dos Estados (Membros) e da Europa, também são visíveis em outros lugares: o governo, por exemplo, procura orientar as escolas, dando-lhes feedback do seu desempenho prévio. O feedback torna-se uma estratégia para governar os professores enquanto parte dos modos de avaliação do desempenho, e as trajetórias de aprendizagem cada vez mais personalizadas dos alunos parecem estar correlacionadas com os sistemas permanentes de monitorização e feedback (Simons & Masschelein, 2008). Além disso, perguntas como "onde estamos? qual é a nossa posição? como foi o nosso desempenho?" não são vistas, hoje, como sintomas de falta de autoconfiança ou confiabilidade, mas surgem como preocupações legítimas e, portanto, autoevidentes para a boa conduta. Com base nessa observação, o desafio é identificar a forma dominante de poder no atual regime de feedback sobre o desempenho. Tal será efetivado diferenciando-o de outros mecanismos de poder identificados por Foucault. Primeiro, duas formas paradigmáticas de poder - poder panótico e sinótico - serão discutidas e ilustradas com o propósito de propor um "feedback de 360°" como uma terceira modalidade de poder adequada para a articulação das relações de poder ativas na governação através de feedback.

Os mecanismos de poder modernos típicos, de acordo com Foucault (1997), procuram disciplinar seres humanos através do olhar normalizador de especialistas. Tal como os presos numa prisão, os alunos de uma escola, os trabalhadores de uma fábrica e os pacientes numa clínica, vêm a entender-se em termos de normalidade e desenvolvimento normalizado, sob o olhar normalizador de especialistas e seus exames e inspeções (professores, gestores, médicos). A articulação paradigmática do poder disciplinar - "o diagrama de um mecanismo de poder reduzido à sua forma ideal" - é para Foucault (1977, p 205) o panótico, projetado por Jeremy Bentham em 1791 como um modelo arquitetónico específico de uma casa de inspeção. Funciona de acordo com uma lógica em que os poucos no meio do círculo observam continuamente os muitos, sem que, no entanto, seja necessário que os muitos saibam se há realmente alguém a observar (ver Figura 1). A ambição, Foucault (1977, p. 201) argumenta, é providenciar no sentido que "a vigilância seja permanente nos seus efeitos, mesmo que seja descontinua na sua ação".

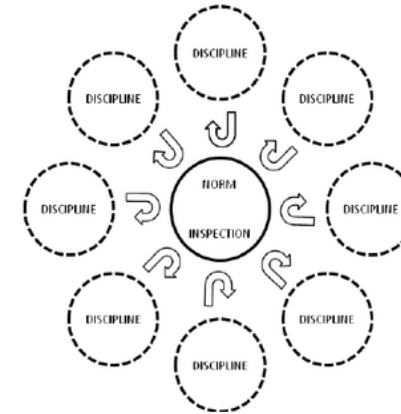


Figura 1. Diagrama panótico: norm - norma (instrumento), discipline - disciplina (modo de sujeição), inspection - inspeção (técnica)

Hoje, o "poder da vigilância" pode ser notado nas práticas clássicas da inspeção escolar. Aqui, de facto, os poucos (ou seja, os inspetores da escola) observam e controlam os muitos (ou seja, as escolas ou os professores), muitas vezes sem estes últimos saberem quando esperar a visita da inspeção. A vigilância não é permanente, mas parte desta forma de poder é dar a entender que a inspeção pode ocorrer a cada momento. A inspeção também funciona através do julgamento de casos examinados na perspectiva de um conjunto fixo de normas ou padrões. Estes funcionam como instrumentos de orientação estáveis para as agências inspecionadas e inspecionadoras. No caso da inspeção na comunidade flamenga, os "objetivos de consecução" - isto é, os requisitos mínimos esperados das escolas a serem alcançados pelos seus alunos - operam de acordo com esta lógica. Como níveis de referência fixos e uniformes para além do domínio empírico, podem funcionar como normas ou padrões que prestam um ponto de orientação permanente e, portanto, disciplinam a conduta das escolas, por exemplo. Espera-se que, quando as referências à normalidade ou aos padrões se tornem parte da auto-compreensão da escola, o círculo se encerre e as máquinas de poder funcionem.

Embora o poder disciplinar, claramente, não tenha desaparecido, já não parece ser a forma dominante de exercer poder. É impressionante ver, por exemplo, que na Flandres a inspeção escolar e o seu julgamento normalizador são fortemente criticados por não serem suficientemente

objetivos. Uma avaliação da inspeção pelo Tribunal de Contas, por exemplo, menciona o seguinte: "Uma vez que a inspeção escolar não possui um número suficiente de dados de desempenho bem estabelecidos, existe o risco de o foco da inspeção não ser representativo. Nem sempre há provas de que os inspetores tenham baseado os seus julgamentos em dados de desempenho" (Court of Audit, 2011, p. 2). O facto é que o julgamento profissional é insuficientemente objetivo, pelo menos em contraste com o teste objetivo e a medição dos desempenhos da escola/aluno. Em vez de considerar esta discussão como sendo, meramente, uma questão de validade ou confiabilidade, podemos considerá-la como um sintoma de mudança no governo, incluindo mudanças em formas justificadas de exercício de poder e modos de produção de conhecimento. Isto deve tornar-se mais claro ao elaborar o poder sinóptico em primeiro lugar de forma a tentar identificar o diagrama de poder da governação através de feedback.

O poder disciplinar é bastante diferente dos mecanismos de poder do espetáculo (Foucault, 1977). No espetáculo do castigo público, bem como no teatro, por exemplo, os muitos observam os poucos e essa observação significa controlar as massas (ver Mathiessen, 1997, p. 219). O sinóptico é o paradigma do poder da regra ou da lei: os muitos observam os poucos no meio do círculo cujo castigo ou gratificação é definido como um exemplo, e esta observação do exemplo/exceção visa reforçar a submissão às regras ou leis. Através da exemplificação ou da gratificação - e, portanto, governando através da encenação de consequências - o poder (soberano) das regras e leis é reafirmado, e o que se espera é uma submissão adicional.<sup>3</sup> Poderia ser chamado de "poder de (o) exemplo/exceção" (ver Figura 2).

<sup>3</sup> A importante discussão sobre a distinção entre poder disciplinar e soberano (e entre Foucault e Agamben) não pode ser elaborada neste artigo, mas poder-se-á consultar, por exemplo, Agamben (1997) e também Simons e Masschelein (2008).

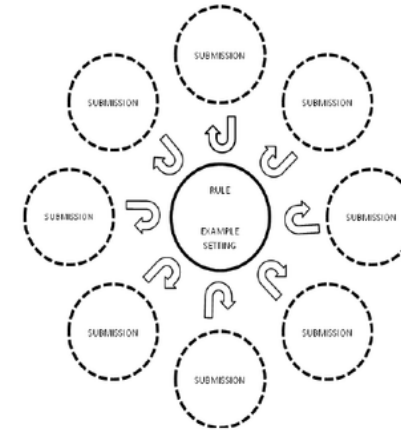


Figura 2. Diagrama sinóptico: rule - regra (instrumento), submission - submissão (modo de sujeição), example setting - definição de exemplo (técnica)

Esta é uma modalidade de poder bastante antiga, e que hoje é muito visível. Um exemplo óbvio é o professor que procura governar os alunos através de um exemplo - uma gratificação ou punição de alguém na frente de toda a sala de aula. Mas também os relatórios PISA e outras classificações internacionais ou europeias oferecem imagens de desempenho ou "melhores práticas" e organizam um tipo de espetáculo (de massas). A arena da educação, e o seu desempenho, são visíveis para todos. Esses relatórios públicos operam como uma espécie de meios de comunicação em massa, que permitem que os muitos (escolas, Estados) assistam e observem os poucos (ver Vinson & Ross 2001). O que está a ser observado neste diagrama sinóptico é um espetáculo ou arena dos melhores executantes ou aqueles que representam de forma exemplar o desempenho ideal ou a "boa conduta". O espetáculo ou campeonato de desempenho coloca Estados, mas também escolas ou professores, numa posição em que desejam tornar-se uma imagem de bom desempenho, para fazer parte dos poucos afortunados que são vistos e admirados por muitos, e serem eles próprios um campeão (ou evitar tornar-se encenado como um perdedor). O título da declaração política flamenga (2004-2009) é perfeitamente claro a esse respeito: "Hoje campeão em matemática, amanhã também na igualdade de oportunidades". Os Relatórios Anuais de Progresso dos Referenciais Europeus - que nomeiam o top 3 dos "Melhores Desempenhos da UE" e "Mais Progresso" - e o intercâmbio de "boas práticas" entre os Estados-Membros europeus expressam uma lógica

semelhante. Na Flandres, o diagrama sinóptico também é visível na apresentação pública de "boas práticas sobre a inovação escolar", derivadas dos chamados "campos de ensaio" e que esperam inspirar outras escolas (Vandenbroucke, 2004). Outro exemplo são as inúmeras e seleções/eleições nacionais ou europeias de professores ou escolas do ano.

Um mecanismo sinóptico de base é a direção na ausência de controlo direto, isto é, o poder ocupa o tempo entre dois eventos públicos. Diferentemente da descontinuação aleatória da vigilância e do poder panótico, o sinoptismo inclui um ideal de regularidade e, portanto, permite a preparação intencional e a submissão específica. As práticas sinópticas atuais são claramente distintas dos seus predecessores clássicos. Enquanto o poder sinóptico clássico funciona de acordo com o chamado julgamento imparcial e com o reforço da lei e da ordem, o poder atual dos melhores desempenhos ou boas práticas é baseado em medidas ditas precisas e confiáveis. O que é assumido, e constantemente reforçado, é o que poderia ser chamado de "lei do desempenho", enquadrada, por exemplo, como o uso mais eficiente e efetivo dos recursos, a melhor mobilização de competências, os mais elevados resultados. A arena ou o palco são assim substituídos por classificações públicas ou pela apresentação de práticas recontextualizadas de forma que possam funcionar como exemplo bom ou mau. Assim que alguém se concentre na classificação ou no exemplo, o círculo de poder encerra: a submissão a uma lei ou regra comum é afirmada, alguém pensa e atua na sua presença e comporta-se em conformidade.

No entanto, e apenas parcialmente, os diagramas de poder panótico e sinóptico tornam inteligível o exercício de poder na governação através do feedback. Viabilizados por novas tecnologias digitais de informação e comunicação, os palcos públicos ou os quadros de referência construídos tornaram-se um cenário permanente da atualidade. Funcionam de tal forma que acabam por ser o lugar e o tempo para que cada um e todos se tornem observados e, mais especificamente, se tornem reais. Quando o Ministro da Educação flamengo (Vandenbroucke, 2004) defende a construção de um ambiente rico em informações para o governo flamengo e para as escolas, baseia-se exatamente na construção de um palco baseado em dados, onde a visibilidade para os outros é a condição para se tornar visível para si próprio como governo ou escola. Ao olhar para si mesmo como estando a atuar num ambiente encenado, a principal preocupação é uma espécie de "verificação de realidade" permanente, isto é, monitorizando o equilíbrio entre a forma como alguém é visto e como esse alguém se vê. O que toma forma como correlação da monitorização permanente é um tipo de "eu baseado em dados" (Simon, 2005); o eu torna-se uma coleção de indicadores múltiplos (de desempenho) e fluxos de dados que podem ser monitorizados. Por outras palavras, o desempenho não se refere apenas a alguma qualidade exemplar medida e encenada, mas torna-se um modo de vida e, portanto, um instrumento a ser notado ou a ser visto; ser, é ser visto e notado, e, portanto, é executar.

Enquanto as regras solicitam a submissão e as normas invocam disciplina, o desempenho requer monitorização. Wiener (1950/1989, pp.30 e 24) formula-o de forma muito precisa, quando argumenta que o feedback trata da "propriedade de ser capaz de ajustar a conduta futura através do desempenho passado" e que exige agências que "desempenham a função de narrador ou monitor - isto é, de instrumentos que indicam um desempenho." Não é a inspeção aleatória ou uma configuração de exemplo regular, mas sim um feedback permanente, baseado em dados, que permite que, por exemplo, a escola automonitorizada e os Estados-Membros atuem.

Uma prática que articula essa lógica é o "relatório de feedback da escola" oferecido pelo Centro de Feedback Escolar sob pagamento às escolas flamengas com informações sobre o "valor agregado" da escola (como a diferença entre os "meios factuais" e os "meios esperados").<sup>4</sup> Este "feedback rápido e automatizado" é produzido pela escola através da provisão de pontuações de teste (e outras informações contextuais) e comparações com grupos de referência de escolas semelhantes (e registos de pontuação de testes anteriores). O que toma forma é uma "escola baseada em dados", e a vida escolar flamenga torna-se real como desempenho encenado e sujeito a monitorização. Outra prática é o "Education and Training Monitor", o acompanhamento dos relatórios de progresso da UE, mas agora baseado num Quadro de Avaliação Conjunta e publicado anualmente para monitorização do progresso nos objetivos e referenciais de Educação e Formação 2020 (European Commission, 2012). Uma vez que não vem instalar um fluxo de feedback permanente, esta nova prática inclui elementos do diagrama sinóptico, mas ultrapassa-o, pois permite que os Estados-Membros se tornem reais numa etapa de referência comum e em relação a indicadores e feedback comuns. O modo de sujeição não consiste em disciplinar-se em virtude de normas ou submeter-se a certas regras, mas sim na monitorização em função do desempenho (ver Figura 3).

<sup>4</sup> Para informações mais detalhadas: <http://www.schoolfeedback.be/>

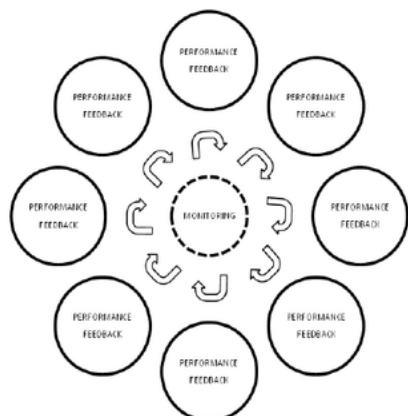


Figura 3. Diagrama de feedback de 360°: performance - desempenho (instrumento), monitoring - monitorização (modo de sujeição), feedback (técnica)

O diagrama do poder de hoje não é o sinóptico nem o panótico. Encontra-se, sim, na técnica de feedback de 360°. Enquanto ferramenta de gestão, o feedback de 360° coloca o funcionário no meio de um círculo de feedback composto por todos os atores relevantes no ambiente do mesmo: gerentes, subordinados, amigos, família, clientes... A situação ideal é quando a autoavaliação do funcionário coincide com a forma como todos os outros avaliam o seu desempenho. Promove uma espécie de autogovernança que inclui uma encenação no centro e onde se submete permanentemente, voluntariamente e abertamente ao olhar dos outros - e, de facto, instala uma dinâmica na qual o próprio olhar e o de outros se fundem.

O diagrama de feedback de 360° comporta elementos tanto do sinóptico como do panótico, mas a sua lógica de operação é diferente. Não se trata da impressão de vigilância contínua, mas de uma monitorização real e permanente; não se trata de ver exemplos ou exceções na arena, mas sim de encenar ou posicionar-se no meio do círculo para ser visto e receber feedback sobre o desempenho observado. O que está instalado é um olhar permanente e múltiplo enquanto se encena a si próprio no meio da arena e transforma a vida ou a organização numa performance que precisa de um público para se tornar real. Os aplausos, conforme observou Wiener (1959/1989), são a primeira forma básica de feedback. A lógica inerente ao "poder do feedback", ou seja, o momento em que o feedback realmente se transforma num mecanismo de poder e o círculo se fecha, é quando o aplauso, por assim dizer,

decide quem, o quê, e em quem se quer tornar o indivíduo (enquanto país, escola, professor, aluno...). E isso significa que não se sabe mais o que fazer, ou como se comportar, sem feedback. Sem feedback e monitorização, o indivíduo está perdido - o que significa que o feedback realmente funciona como um sistema de posicionamento global. Dentro deste diagrama de feedback, há uma coisa mais ameaçadora do que um feedback baixo ou negativo: não ser visto, nem ser capaz de se classificar, e não ter sucesso em ver reconhecido o que o indivíduo faz enquanto performance.

### Conclusão

O artigo tentou esclarecer que a governação na educação, hoje em dia, não se limita apenas a vigilância ou regulamentação e legislação, mas também à organização de ciclos de feedback e dispositivos de monitorização relacionados. O modo principal de governação já não assenta numa orientação baseada em pontos de referência estáveis e institucionalizados, mas sim sobre um posicionamento permanente no espaço e com base em níveis de desempenho flexíveis; já não assenta, principalmente ou apenas, sobre uma conceção de tempo linear e histórico, mas numa conceção de tempo instantâneo e oportunidades disponíveis aqui e agora. Dado que o poder está envolvido no regime governamental de desempenho e feedback, isto não é necessariamente mau. Mas é, sem dúvida, potencialmente perigoso (Foucault, 1984, p. 386). É especialmente perigoso porque a mensagem torna-se, realmente, em: "represente, ou então..." (McKenzie, 2001; Lyotard, 1979), e porque se torna muito difícil para nós, na forma como refletimos sobre nós mesmos e sobre a educação, não fazer parte disso. Por outras palavras, os mecanismos tornam-se poderosos quando o feedback sobre o desempenho se transforma numa ferramenta de navegação indispensável. Esta tentativa de identificar o tipo de poder em jogo pode ser considerada como um modesto contra-ataque ou uma tentativa de "aumentar a contestabilidade" (Rose, 1999) do regime que procura governar-nos. Esse tipo de análise crítica é suficiente? Em consonância com Latour (2005), esta análise pode ser considerada, talvez, como um gesto crítico que inclua um movimento de "tornar as coisas públicas": Uma tentativa de transformar a nossa relação com a educação, cada vez mais autoexplicativa em termos de desempenho e feedback, novamente num foco de preocupação e reunir as pessoas enquanto público em torno desta questão. Por esse motivo, este estudo não tenta estabelecer imediatamente novas regras, padrões ou organizar um feedback diferente. Mas isso não é por causa de uma modéstia intelectual deslocada ou de uma chamada posição relativista pós-moderna. É porque a tentativa de combinar uma análise crítica com (novos) modos de sujeição - semelhante a um panótico, sinóptico ou feedback de 360° - se fecha novamente. A crítica enquanto gesto público, em vez disso, visa tornar as coisas públicas, isto é,

intercalar os círculos de poder e transformar a situação da governação em educação numa questão de interesse público, novamente.

### Bibliografia

- Agamben, G. (1997). *Homo Sacer. Le pouvoir souverain et la vie nue*. Paris: Seuil.
- Arrowsmith, J., Sisson, K., & Marginson, P. (2004). What can 'benchmarking' offer the open method of co-ordination?. *Journal of European public policy*, 11(2), 311-328.
- Barry, A. (1994). 'Harmonization and the art of European government'. In C. Rootes & H. Davis (eds.) *Social change and political transformation*. London: UCL Press.
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Brandenburger, A., & Nalebuff, J. (1996). *Co-opetition*. New York: Doubleday.
- Bröckling, U. (2006). 'Und...wie war ich? Über feedback', *Mittelweg*, 36(2), 26-43.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc bay. In J. Law (Ed.) *Power, action and belief: A new sociology of knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Commission of the European Communities (2006). *Progress towards Lisbon objectives in education and training (report based on indicators and benchmarks, report 2006)*. Commission Staff Working Document, Brussels, 15 May 2006 (SEC (2006) 639).
- Council of the European Union (2001). *Report from the Education Council to the European Council: On the concrete future objectives of education and training systems*. Brussels, 14 February 2001. [[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf)]
- Council of the European Union (2003). *Council conclusions on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks)*, Brussels, 7 May 2003. [<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/2003/benchmarks.pdf>]

- Council of the European Union (2005). Council conclusion of 23 May 2005 on new indicators in education and training, *Official Journal of the European Union*, C141, 7-8. [[http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/oj/2005/c\\_141/c\\_14120050610en00070008.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/oj/2005/c_141/c_14120050610en00070008.pdf)]
- Court of Audit (2011). Abstract of the report 'Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie' [Monitoring of the quality of education by the inspectorate]. Retirado de: <https://www.rekenhof.be/NL/Publicaties/Fiche.html?id=34994792-c9c2-4a08-b03f-52190aedd19f>
- Desjardins, R., Garrouste-Norelins, C., & Mendes, S. (2004). *Benchmarking education and training systems in Europe: An international comparative study*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.
- European Commission (2012). *Education and Training Monitor 2012*, Luxembourg: Publications Office of the EU.
- Desrosières, A. (2002). *The politics of large numbers: A history of statistical reasoning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Foucault, M. (1982). Le sujet et le pouvoi. In D. Defert, F. Ewald, & J. Lagrange (eds.) *Dits et écrits IV 1980-1988*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1977/1989). *Discipline and punish. The birth of the prison*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Gallimard/Le seuil.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., & Varjo, J. (2009). North by Northwest: Quality assurance and evaluation processes in European education, *Journal of Education Policy*, 24(2), 121-133.
- Haahr, J. (2004). Open co-ordination as advanced liberal government, *Journal of European Public Policy*, 11(2), 209-230.
- Larner, W., & Le Heron, R. (2004). Global benchmarking: Participating 'at a distance' in the globalizing economy. In W. Larner & W. Walters (eds.) *Global governmentality: Governing international spaces*. London: Routledge.

- Latour, B. (1987). *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). From Realpolitik to Dingpolitik or How to Make Things Public. In B. Latour & P. Wiebel (eds.) *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*. Karlsruhe and Cambridge: ZKM and MIT Press.
- Leterme, Y. (2006). *Toespraak van Minister-President Yves Leterme at reception of VOKA-Chambers of Commerce and Industry*, 24 January 2006. [[http://www.voka.be/files/bestanden/2006-01-24\\_YL\\_nieuwjaar.pdf](http://www.voka.be/files/bestanden/2006-01-24_YL_nieuwjaar.pdf)]
- Lisbon European Council (2000). *Presidency conclusions*. Lisbon 23-24 March 2006. [[http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm)]
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2003) *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs [Global Immunity: A small cartography of the European space for education]*. Leuven: Acco.
- Mathiessen, T. (1997). The viewer society: Michel Foucault's 'Panopticon' revisited. *Theoretical criminology*, 1(2), 215-234.
- McKenzie, J. (2001). *Perform or else: From discipline to performance*. London: Routledge.
- Nóvoa, A., & Yariv-Marshall, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?. *Comparative education* 39(4), 423-438.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation, *Journal of Education Policy*, 24(2): 149-162.
- Rose, N. (1991). Governing by Numbers: Figuring out democracy. *Accounting, Organizations and Society*, 16(7), 673-692.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional, *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 687-704.

- Vandenbroucke, F. (2004). *Beleidsnota 2004-2009: Onderwijs en vorming : vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Vandenbroucke, F. (2005). *Toespraak : Studiedag PISA2003 en TIMMS2003, grade 8, 13 mei 2005, aud. Hadewych*, [<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/050513-studiedag.htm>]
- Vandenbroucke, F. (2006). *Demand, parental choice and school autonomy. The Flemish case and beyond*, Paper presented at International OECD-seminar, 16 Mai 2006.
- Vinson, K., & Ross, E. (2001, April). *Education and the new disciplinarity: Surveillance, spectacle, and the case of SBER*, paper presented at a roundtable discussion during the annual meeting of the American Educational Research Association, Foucault and Education SIG, Seattle, WA.
- Wiener, N. (1950/1959). *The human use of human beings*. London: Free Association Books.
- Yeatman, A. (1993). Corporate Management and the Shift from the Welfare to the Competition state, *Discourse*, 13(2), 3-9.

## Os dispositivos digitais no governo da educação: um tema relevante para a análise das políticas educativas em Portugal

Catarina Gonçalves<sup>1</sup>

**Resumo:** As tecnologias digitais estão a adquirir um papel significativo nos processos políticos de educação, no quadro de formas emergentes de governo fortemente apoiadas na produção sistemática de dados quantitativos comparáveis. Este artigo visa apresentar e discutir este tema e argumentar em favor da relevância de o estudar empiricamente em contexto nacional. Começa por descrever o fenómeno tendo em consideração dispositivos digitais de âmbito transnacional, da responsabilidade de reconhecidos atores da educação transnacional atual, assim como uma variedade de dispositivos digitais de recolha, tratamento e difusão de dados da educação existentes em Portugal. Discute depois a literatura que vem interpelando o papel que as tecnologias digitais estão a ter no contexto da emergência de novas modalidades de regulação e apresenta uma proposta de inquirição que inscreve o estudo de dispositivos digitais num campo de estudos analíticos e críticos sobre políticas educativas que vem adotando uma visão complexa e policêntrica das políticas.

**Palavras-chave:** dispositivos digitais; instrumento de ação pública; novos modos de regulação.

### Introdução

A literatura dedicada à análise das políticas educativas tem vindo nos últimos anos a referir o papel significativo que as tecnologias digitais estão a adquirir nos processos contemporâneos de governo da educação e a alertar para a necessidade de se estudar os dispositivos digitais que servem a recolha, o processamento e a difusão de dados, no quadro de formas emergentes de governo fortemente apoiadas na produção sistemática de dados quantitativos comparáveis (e.g. Lawn, 2013; Selwyn, 2015; Williamson, 2016a).

Este artigo visa apresentar e discutir este tema e argumentar em favor da relevância de o estudar empiricamente em contexto nacional. Para o fazer, começa por enquadrar o fenómeno na reconfiguração contemporânea dos modos de regulação da educação. De seguida, apresenta um conjunto de trabalhos recentemente publicados no estrangeiro sobre o tema,

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, Especialidade em Administração e Política Educacional, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Os dispositivos digitais no governo da educação: um tema relevante para a análise...

identificando os seus principais ângulos de análise. Termina com a explicitação das linhas essenciais de uma proposta de investigação que visa descrever e analisar os atores, os processos e as ideias envolvidas nas dinâmicas relativas à produção e uso de dispositivos digitais concretos, no contexto nacional.

### Um fenómeno relevante para o estudo das políticas educativas

O que são os dispositivos digitais de recolha, tratamento e difusão de dados sobre educação e qual a sua relevância para a compreensão dos processos políticos de educação? São estas as questões organizadoras das páginas seguintes.

#### O fenómeno

A nível global ou regional existem atualmente grandes centros de disponibilização *online* de dados sobre a educação: o 'Education GPS'<sup>2</sup> da responsabilidade da OCDE, o 'The Learning Curve'<sup>3</sup> da autoria da Pearson<sup>4</sup> em parceria com a Economist Intelligence Unit<sup>5</sup> e o 'Education and Training Monitor'<sup>6</sup> da Comissão Europeia. Estes dispositivos, da responsabilidade de organizações internacionais e empresas privadas que são reconhecidos atores da educação transnacional atual (Ball, 2012), disponibilizam dados que podem ser consultados ao nível nacional e funcionalidades de comparação que vão desde tabelas em folha de cálculo ou gráficos de barras à visualização de mapas de cores personalizáveis para uma grande quantidade de indicadores. Estes dispositivos têm começado a ser objeto de estudo no âmbito da análise das políticas educativas (Decuyper, 2016; Hogan, Sellar & Lingard, 2015; Williamson, 2016a, 2016b), tal como tem acontecido com dispositivos de âmbito nacional ou local (Decuyper, Ceulemans & Simons, 2014; Piattoeva, 2015; Selwyn, 2016).

Em Portugal, existe uma variedade de plataformas de recolha e tratamento de dados da educação que solicitam de forma continuada resposta das escolas, o que permite imaginar um fluxo constante de dados informatizados que informam o centro sobre a ação dos atores na periferia. Percebe-se igualmente uma crescente preocupação em divulgar informação

<sup>2</sup> <http://gpseducation.oecd.org/>

<sup>3</sup> <http://thelearningcurve.pearson.com/>

<sup>4</sup> Multinacional cujo campo de negócios é a Educação.

<sup>5</sup> Divisão do The Economist que desenvolve pesquisas e oferece serviços de aconselhamento para investimentos.

<sup>6</sup> [http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_en.htm)



estatística sobre o sistema educativo e sobre cada escola para uso público. É possível identificar uma significativa variedade de atores envolvidos com estes dispositivos digitais – pessoal administrativo e membros da direção de escolas, professores, alunos e pais, funcionários da administração central e local, técnicos de empresas de sistemas de informação. Os dispositivos em uso são agrupáveis em três distintos tipos: dispositivos de recolha de dados a partir das escolas; dispositivos que constituem recursos de gestão das escolas; dispositivos de difusão de informação sobre o sistema educativo.

Entre os dispositivos de recolha de dados a partir das escolas, destaca-se a MISI<sup>7</sup> como plataforma central na recolha e tratamento de dados sobre o sistema educativo nacional. Trata-se de um sistema de informação que tem como objetivo centralizar a recolha de informação da educação e facultar aos organismos centrais dados que informem a tomada de decisão (DGEEC, 2013, p. 1). Esta plataforma dispõe de mecanismos de importação e exportação de ficheiros para outras plataformas e programas com que os atores escolares e da administração interagem, o que denota um esforço de desenvolvimento da intercomunicabilidade dos dados.

No que respeita ao segundo grupo, as escolas dispõem atualmente de pacotes de *software* que constituem recursos de gestão multifacetados. São dispositivos certificados pelo Ministério da Educação (ME)<sup>8</sup> que oferecem, por um lado, um conjunto de programas dedicados a distintas áreas – alunos, pessoal e vencimentos, horários, contabilidade, ação social escolar – geridos pelos serviços administrativos e pela direção da escola e, por outro, uma plataforma *online* em que alunos e encarregados de educação têm acesso a um conjunto de informações (e.g. ementas, faltas, datas de testes, entradas e saídas) e funcionalidades (e.g. marcação de refeições, carregamento de cartões).

Quanto ao terceiro grupo, têm surgido em Portugal nos últimos anos dispositivos de difusão de informação sobre o sistema educativo e sobre as escolas, que constituem modalidades emergentes de disponibilização de dados visualizáveis, com os quais é possível, ainda que de forma pouco desenvolvida, interagir. A título de exemplo, o *website* InfoEscolas<sup>9</sup>, da responsabilidade do ME, disponibiliza desde janeiro de 2015 informação estatística sobre o Ensino Básico e Secundário. Neste portal é possível consultar informação sobre a demografia e sobre o desempenho escolar dos

7 As escolas interagem também com outras plataformas online, de diversos serviços da Administração Central, que solicitam às escolas dados sobre alunos, pessoal e gestão financeira da escola.

8 Estes programas são capazes de gerar ficheiros exportáveis para a MISI e outros destinos, sendo por este processo de exportação que os dados viajam entre dispositivos.

9 Os Indicadores Gerais da Educação disponibilizados no *website* da DGEEC e o BESP (projeto de benchmarking para as escolas secundárias) são outros exemplos.

alunos de todas as escolas públicas e privadas de Portugal Continental, sendo disponibilizados alguns dados gerados de forma comparada.

A existência destes dispositivos, que carecem de investigação, não é alheia às iniciativas de modernização administrativa desenvolvidas desde o início do presente século, como o Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE)<sup>10</sup> ou o Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC)<sup>11</sup>, ambos imbuídos de uma racionalidade orientada para a eficácia e a eficiência.

#### A inscrição do fenómeno nas mudanças dos modos de regulação

A emergência dos dispositivos digitais acompanha as alterações das práticas políticas decorrentes da reconfiguração do papel do Estado. O estudo destas alterações tem levado diversos autores a sublinhar a maior relevância de formas de coordenação centradas nos resultados e na comparação, na monitorização e na contratualização. Enquanto alguns autores se vêm referindo a estas alterações recorrendo ao conceito de governança (Ball, 2012; Olmedo, Bailey & Ball, 2013; Sellar & Lingard, 2013), outros têm vindo a mobilizar a noção de regulação pós-burocrática (Barroso, 2005; Maroy, 2004), ou ainda a desenvolver a ideia de hiperburocracia (Lima, 2011, 2012).

Dois conjuntos de estudos nacionais são particularmente elucidativos desta emergência dos dispositivos digitais no quadro da compreensão destas mudanças do 'Estado em ação': as que procuram entender a (re)configuração das relações conhecimento-política; as que ponderam as transformações na burocracia na era do digital.

No primeiro caso, no âmbito do projeto KNOWandPOL (Barroso, Carvalho, Fontoura, Afonso & Costa, 2008, pp. 17-28), focado na relação conhecimento-política, a par da persistência de traços burocráticos na administração central da educação, foram também identificadas formas emergentes de organização da ação na qual os dispositivos digitais ganham protagonismo, de que são exemplo o desenvolvimento dos sistemas de informação na administração da educação; a intensa produção (e disseminação) de conhecimento sobre o sistema educativo; ou a atribuição de uma importância crescente às relações internacionais com agências produtoras de conhecimento.

No segundo caso, a partir de um outro ponto de vista, é igualmente possível identificar a relevância dos dispositivos digitais na administração da educação portuguesa e no aprofundamento de certos elementos burocráticos da mesma, de que são exemplo a intensificação do registo dos atos administrativos e do controlo dos desempenhos que a desmaterialização da

10 Iniciado poucos meses depois da entrada em funções do XVII Governo Constitucional (2005-2009).

11 Iniciado poucos meses depois da entrada em funções do XIX Governo Constitucional (2011-2015).

ciberadministração (paradoxalmente) revela (Lima, 2012, pp.147-148) ou o foco na 'qualidade' e na avaliação de tudo e todos, revelador de um racional burocrático de inspiração neopositivista (Lima, 2011, p. 18). A identificação desta 'hiperracionalização' contemporânea leva a considerar a utilidade da ideia de "hiperburocracia" (Lima, 2011, 2012) – uma burocracia aumentada em algumas das suas dimensões mas também mais fluída e desmaterializada, uma burocracia virtualizada, digital – para a descrição e compreensão das alterações nos modos de regulação da educação em Portugal.

### Os dispositivos digitais na literatura

Embora muito recente, como referido, existe já um conjunto de trabalhos publicados no estrangeiro<sup>12</sup> que, questionando-se sobre o papel significativo que as tecnologias digitais podem estar a ter no desenvolvimento de modalidades de governo fortemente apoiadas na produção de dados quantitativos comparáveis, procuram compreender melhor os dispositivos digitais que servem a recolha, o tratamento e a difusão de dados sobre Educação. A maioria são estudos empíricos focados em dispositivos digitais em uso, entre os quais se distinguem trabalhos com objetos empíricos de âmbito nacional e de âmbito transnacional. Mas existem também outros estudos, entre os quais se encontram textos ensaísticos e trabalhos em que os dispositivos digitais são abordados no âmbito de outro tema.

#### *Investigação empírica sobre dispositivos digitais*

Mobilizando contribuições da sociologia da ciência e tecnologia, Decuyper, Ceulemans e Simons (2014) analisam três distintos *websites* flamengos enquanto dispositivos sociotécnicos de governo pela evidência e procuram descrever o processo de construção dessa evidência. Utilizando uma abordagem metodológica auto-etnográfica, os investigadores procuram compreender o que cada *website* 'faz' e 'leva os visitantes a fazer' e identificam diversas *formas de fazer as escolas existir*. A análise destes *websites* enquanto dispositivos sociotécnicos permite não só expor a operação de construção das escolas enquanto objetos de pensamento e ação, como também perceber que essa construção ocorre de diferentes modos, o que por sua vez contribui para questionar o racional por detrás da construção da evidência.

<sup>12</sup> Em Portugal, a consulta dos repositórios abertos revelou a inexistência de teses de doutoramento ou outros trabalhos de investigação sobre o tema. Foi apenas encontrada a dissertação de mestrado de Pereira (2009), mencionada abaixo.

Partindo da ideia de que o governo pelos números se baseia e promove em simultâneo formas *hard* e *soft* de governo e assinalando a crescente presença de dados na esfera pública, Piattoeva (2015) procura compreender, no contexto da Federação Russa, como é que os dados gerados pelos exames, tornados públicos numa plataforma digital, conectam atores internos e externos ao sistema educativo e qual é a natureza das relações assim formadas. O estudo recorre aos conceitos de tecnologia de governo e instrumento de ação pública, assim como a contribuições da sociologia da ciência e tecnologia. Num desenho metodológico que não define, à partida, um contexto institucional preciso, a autora analisa documentos políticos, artigos de jornal e o conteúdo do portal em estudo para compreender a trajetória dos dados. O estudo aponta para a indispensabilidade das bases de dados digitais públicas para assegurar a mobilidade dos dados, assim como o seu uso e legitimação numa variedade crescente de contextos.

Com o objetivo de discutir as condições e lógicas de governança presentes nas escolas, as formas de produção de dados que estão na base desta governança e as consequências das suas diversas formas, Selwyn (2016) analisa as experiências dos dados digitais em duas escolas australianas, recorrendo a literatura sobre o governo pelos dados. O estudo passa primeiro por observações nas escolas estudadas e depois por um conjunto alargado de entrevistas quer a pessoal da estrutura responsável pelos sistemas de dados na educação australianas, quer a atores-chave no interior das escolas. As linhas interpretativas deste estudo apontam para a coexistência de dispositivos promovidos a nível nacional com meios tecnológicos não sofisticados de processamento de dados desenvolvidos pelas próprias escolas, que espelham a este nível do sistema uma lógica de governo pelos dados e lhe acrescentam uma camada suplementar de complexidade.

Mobilizando os conceitos de *governance* e de capitalismo reflexivo e discutindo o papel dos dados em novas configurações de poder em educação, Hogan, Sellar e Lingard (2015) procuram compreender qual é o papel do The Learning Curve (TLC) no desenvolvimento da estratégia corporativa da Pearson e qual a sua importância no posicionamento desta multinacional da educação na política educativa global. Os autores recorrem à abordagem etnográfica das redes, combinando pesquisas na Internet, entrevistas e análise de documentos e do *website* TLC, para construir um diagrama da rede que traduz as relações entre diversos atores e a Pearson em torno do TLC. Embora afirmem não ser possível identificar o TLC como instrumento influente nas políticas educativas, os autores atribuem-lhe uma significativa importância no desenrolar da estratégia de negócio da Pearson, que passa pela comercialização da comparação e lhe permite fortalecer o seu posicionamento nos processos de política educativa global.

Com o intuito de discutir o papel dos dispositivos digitais na regulação da educação, Williamson (2016a) analisa o TLC e a plataforma de *learning*

*analytics*<sup>13</sup> da Knewton. O autor mobiliza contribuições da sociologia política e dos *software studies*, ambos tributários (pelo menos, em parte) da sociologia da ciência e tecnologia, encarando os dispositivos digitais como instrumentos de ação pública. Realiza uma análise documental de *websites*, entrevistas publicadas e *blog posts* de atores responsáveis pelos dispositivos em estudo e uma análise de *software*, descrevendo os princípios funcionais dos dispositivos. As linhas interpretativas deste estudo indicam que os novos dispositivos digitais como o TLC (ao qual atribui muitas semelhanças com o 'Education GPS') assinalam a transformação de centros de cálculo em centros de visualização, oferecendo representações particulares do mundo e soluções visualizáveis em que o indivíduo passa de mero consumidor de informação a *prosumer*<sup>14</sup>, cidadão ideal da era digital. O autor afirma também que estes dispositivos trazem consigo uma representação da relação entre governantes e governados de cocriação, característica atribuível aos instrumentos baseados na informação e comunicação típicos dos novos modos de regulação.

Num trabalho posterior, Williamson (2016b) estuda o que considera ser o complexo metodológico da Pearson, do qual fazem parte o TLC e o Center for Digital Data, Analytics and Adaptive Learning, com o objetivo de identificar as consequências da conceção de aprendizagem produzida por este complexo na disseminação de uma ideia sobre a forma como a educação deve ser governada. O autor recorre a ferramentas oriundas da sociologia da ciência e tecnologia, como o conceito de 'vida social dos métodos', para questionar os dispositivos metodológicos utilizados pela Pearson, realizando uma análise documental dos *websites*, relatórios e visualizações que suportam aqueles dispositivos. O estudo indica que o papel ativo da Pearson na reconfiguração do que é a aprendizagem e na construção de um consenso em torno dessa ideia é fortemente apoiado em técnicas de visualização de dados. Trata-se de uma interpretação que não só identifica a importância deste ator no governo da Educação, como é referido, como vimos, por outros autores (Hogan et al, 2015), como lhe aponta também um lugar de destaque na construção, disseminação e legitimação de uma ideia sobre o que é a educação e como deve ser governada. O autor afirma que esta 'nova' ideia de educação constitui um desafio para a legitimidade das ciências sociais na compreensão e teorização da aprendizagem e da educação e sinaliza um deslocamento da sua autoridade para as ciências dos dados.

Procurando compreender o papel dos *websites* e das suas apresentações concretas no governo da educação na Europa, Decuyper

13 Trata-se de plataformas que recolhem dados sobre as atividades dos alunos e comparam-nos com conjuntos extensos de dados de forma recursiva, para personalizar e otimizar continuamente as experiências de aprendizagem (Williamson, 2016a).

14 Williamson (2016a) recorre ao termo *prosumer*, cunhado por Alvin Toffler, que combina as palavras 'produtor' e 'consumidor'.

(2016) estuda dois dispositivos que considera centrais na produção e distribuição de dados sobre Educação: o *website* que apresenta o ETM e o *website* Open Education Europa, ou mais especificamente o MOOC *scoreboard* aí disponibilizado. O autor recorre aos *software studies* e à abordagem da instrumentação, partindo do princípio que os *websites* não são ferramentas neutras. Utiliza a análise diagramática, numa abordagem sociomaterial, para estudar vários diagramas presentes nos *websites*, tendo em conta as operações que desenvolvem. As linhas interpretativas deste trabalho sublinham a ideia de que a construção da evidência é marcada pela recolha e produção de dados mas também pelas formas específicas de apresentação desses dados, nomeadamente nas relações que estes estabelecem com outros 'atores' – outros números, representações visuais, textos, etc. Os diagramas analisados produzem uma Europa ao mesmo tempo construída e em construção, apontando para um espaço de ação ao nível educativo simultaneamente europeu e 'europeizador'.

#### Outros estudos

Os dispositivos digitais são abordados no âmbito de outros temas, nomeadamente no quadro de análises sobre os processos de governo nas sociedades contemporâneas, sobre a intervenção de organizações internacionais na regulação da educação e sobre os efeitos das tecnologias de informação nos domínios da interação social e da subjetividade.

No primeiro caso, Lima (2012) considera as tecnologias de informação e comunicação como elementos fundamentais nas alterações contemporâneas nas formas de governo em geral e de administração da educação em particular, que capta a partir do conceito de hiperburocracia. Segundo o autor, a evolução tecnológica tem permitido a intensificação da burocracia, especialmente relevante nas dimensões da formalização e da racionalização e que no caso português tem suportado a recentralização e o desenvolvimento de sistemas de controlo e vigilância do centro sobre a periferia.

Por seu turno, Simons (2014) aborda a tópica das tecnologias digitais no governo da educação no âmbito de uma reflexão mais alargada, apoiada numa abordagem foucaultiana, sobre o desenvolvimento das tecnologias de informação como fator determinante de alterações nas modalidades contemporâneas de poder. O autor afirma que as potencialidades da técnica não só se manifestam ao nível da recolha e armazenamento dos dados, como também, e talvez mais significativamente, têm implicações na forma como a informação assim gerada é devolvida aos governados, oferecendo uma constante exposição em que todos se podem ver e ser vistos, numa contínua comparação. Os dispositivos digitais, nesta abordagem, são acima de tudo um

meio para reintroduzir nos sistemas um fluxo contínuo de *feedback* sobre a sua própria performance, o que constitui uma nova modalidade de poder, que o autor apelida de *feedback* 360º.

Finalmente, Fenwick e Edwards (2016) partem da ideia de que as tecnologias digitais estão a ter um papel crescente no governo da educação e um impacto significativo nas práticas dos profissionais. Nesse cenário, procuram sublinhar a necessidade de aprofundar a compreensão sobre as implicações das tecnologias digitais de recolha e processamento de dados na responsabilidade e na *accountability* dos profissionais da educação e indicam algumas ideias sobre aspetos a ter em conta na formação destes profissionais.

No segundo caso, Carvalho (2014, 2017) refere-se ao papel que as novas possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação representam na expansão e aprofundamento da ecologia da OCDE, no âmbito do PISA, e do seu papel enquanto reguladora de reguladores. Para o autor, a multiplicação de produtos PISA tem passado, nomeadamente, pela disponibilização de produtos digitais numa lógica 'faça-você-mesmo', com implicações muito significativas ao nível do *interessamento* dos atores, aprofundando a partilha da matriz construída pela própria OCDE em torno do que é e deve ser a educação e as políticas educativas e a adesão à mútua vigilância como método apropriado de governo.

No terceiro caso, Pereira (2009) aborda a presença de artefactos informáticos na administração educacional, procurando compreender a sua participação no desenvolvimento de novas formas de interação social e na construção da identidade docente. Na sua investigação de mestrado, o autor usa o conceito de ciberadministração e recorre aos estudos das organizações, em particular à abordagem das imagens organizacionais, assim como a estudos nacionais em sociologia das organizações educativas. Os resultados deste estudo põem em causa as dicotomias do qual o próprio parte para questionar a ciberadministração educacional – orientação racionalizante ou emancipatória; posicionamento entusiasta ou de resistência –, confirmando antes que as tecnologias de informação são por natureza propensas a percepções e reações paradoxais, mas apontam em todo o caso para uma tendência centralizante do controlo e da tomada de decisão.

Por seu lado, Ozga (2016) discute a interação entre os dados sobre a performance dos alunos contidos nas bases de dados digitais e outras fontes de conhecimento, na construção de juízos por parte dos inspetores no Reino Unido. A autora detetou um conflito entre os diferentes tipos de conhecimento envolvidos, o que se reflete em dificuldades novas para as práticas de inspeção, e afirma que a avaliação pelos dados 'objetivos' disponíveis nas bases de dados digitais emerge como potencial substituição do juízo profissional do inspetor.

### Notas interpretativas

De entre os estudos atrás referidos que efetivamente se debruçam sobre os dispositivos digitais, é possível perceber que têm sido abordados dispositivos quer de âmbito transnacional, como o TLC ou o ETM<sup>15</sup>, quer de âmbito nacional ou regional, ou ainda ao nível da escola. Estes objetos vêm sendo estudados com recurso a diversas abordagens, entre as quais se destacam quadros teóricos oriundos da sociologia da ciência e tecnologia, com a mobilização de conceitos como o de dispositivo sociotécnico ou de infraestrutura, ou da sociologia política, como o conceito de instrumento de ação pública. Estes conceitos, que são por vezes mobilizados de forma articulada, parecem ser úteis no estudo dos dispositivos digitais, nomeadamente por permitirem considerá-los a partir de uma perspetiva multifocada, nos seus aspetos técnicos, simbólicos e políticos. A breve análise permite ainda registar a possibilidade de recurso a outros apoios disciplinares, nomeadamente da sociologia das organizações e dos *software studies*.

Mais importante, esta literatura vem destacando alguns aspetos relacionados com a participação e os efeitos dos dispositivos digitais nos processos de regulação da Educação: a crescente disseminação dos dados sobre performance dos estudantes e dos sistemas educativos; a indispensabilidade das bases de dados digitais públicas para a mobilidade dos dados; as potencialidades das técnicas de visualização e interatividade na mobilização dos atores para as ideias veiculadas pelos dispositivos digitais; o aprofundamento da posição estratégica das organizações que detêm a sua autoria nos processos de regulação transnacional; a coexistência de dispositivos de distintos âmbitos que espelham uma mesma lógica de governo pelos dados; as representações geradas pelos dispositivos digitais acerca dos atores visitantes/utilizadores.

### Para um estudo sobre dispositivos digitais no governo da Educação em Portugal

Como atrás ficou claro, apesar de identificada a relevância dos dispositivos digitais que servem a recolha, o tratamento e a difusão de dados sobre Educação na regulação da educação, em Portugal o tema encontra-se por trabalhar a partir de estudos empíricos. É neste plano que se desenvolve uma proposta de trabalho que procura inscrever o estudo sobre tecnologias digitais num campo de estudos analíticos e críticos sobre políticas educativas

15 No âmbito transnacional, é também tratado o Education GPS por Carvalho (2014, 2017), embora num trabalho sobre outro tema, e por Williamson (2016a), embora apenas por aproximação ao TLC, que estuda aprofundadamente.

em Portugal, no qual se vem adotando uma visão complexa e policêntrica das políticas públicas e uma abordagem marcada pela redefinição das escalas, dos contextos e, conseqüentemente, dos atores relevantes na fabricação e na concretização das políticas (Carvalho, 2015, p. 1030). Sumariam-se de seguida as linhas essenciais desta proposta: a escolha dos objetos empíricos, a explicitação de uma abordagem teórica, a construção de um *design* de investigação.

No plano conceitual, inscrita nas problemáticas das mudanças nos processos de regulação da educação, a abordagem proposta repousa sobre dois conceitos centrais: multirregulação, instrumento de ação pública.

A adoção do conceito de multirregulação (Barroso, 2006), que procura dar conta da complexidade que acompanha a produção das regras que orientam, coordenam e controlam a ação, cruzada por uma diversidade de atores, fontes, modalidades e níveis de regulação, deve-se à percepção da sua utilidade para analisar as políticas educativas face às transformações contemporâneas do papel do Estado.

A este respeito, importa reconhecer que se a capacidade explicativa das teorias centradas no pressuposto do Estado-Nação pode ser posta em causa (Afonso, A. 2001) perante aquelas transformações, que têm sido ampla e diversificadamente analisadas (e.g. Deleuze, 2003; Jessop, 1997; Lascoumes & Le Galès, 2007b), o Estado não deixa de “permane[er] como uma categoria analítica incontornável” (Lima, 2011, p. 12). Ora, o conceito de multirregulação possibilita um foco analítico amplo que não perde de vista o Estado mas que ao mesmo tempo inclui, por um lado, a observação dos níveis local, nacional e transnacional de regulação da educação, mas também, e por outro lado, a consideração de uma complexa teia de participações nos processos políticos por parte de diversos atores, em variados lugares e em distintos momentos. Isto pode significar que se trata de uma abordagem particularmente interessante para estudar as políticas sem deixar de ter em conta as três distintas tendências de transformação do Estado identificadas por Jessop (Afonso, A. 2001): desnacionalização, desestatização, internacionalização.

A mobilização desta abordagem leva desde logo a considerar a análise de dispositivos digitais de diferente tipo e distinto âmbito e, assim, a desdobrar a pesquisa por dois planos de inquirição. Por um lado, um plano relativo à produção de um dispositivo transnacional e sua receção no espaço nacional em estruturas da Administração da Educação. Estudar um dispositivo digital associado a uma instância cuja influência nas políticas educativas é conhecida (Nóvoa, 2013) – concretamente, o Education and Training Monitor, da responsabilidade da Comissão Europeia – permitirá trabalhar sobre as dinâmicas de regulação transnacional e sua relação com as dinâmicas de regulação nacional. Por outro lado, um plano relativo à produção de dois dispositivos, de distinto tipo, pela Administração da

Educação e sua receção em estabelecimentos escolares. Estudar dois dispositivos de âmbito nacional – o InfoEscolas, focado na disseminação de informação sobre as escolas e o sistema educativo, e a plataforma MISI dedicada à recolha e tratamento de dados a partir das escolas – permitirá atender às dinâmicas de regulação entre os níveis nacional e local.

A adoção da abordagem da instrumentação da ação pública (Lascoumes & Le Galès, 2004, 2007a), em complemento, permite conceber um desenho de investigação que desloca o foco dos objetivos e conteúdos das políticas para os instrumentos que estruturam os programas dessas políticas<sup>16</sup>.

Segundo Lascoumes e Le Galès (2004), tanto Weber como Foucault, ao distanciarem as suas análises do exercício de poder de questões em torno da natureza e da legitimidade dos governantes, abriram espaço para o estudo das técnicas concretas com que se exerce materialmente o poder nas sociedades contemporâneas. A abordagem da instrumentação surge no seguimento destes desenvolvimentos teóricos, como forma de estudar os modos de orientação da relação entre sociedade política e sociedade civil, assim como a conduta dos indivíduos, através de dispositivos que combinam componentes técnicas e sociais (p.21).

Na verdade, a abordagem proposta pela instrumentação da ação pública, rompe com a tradição funcionalista e normativa, preocupada com as questões da adequação entre objetivos e meios. Esta tradição está bem patente, por exemplo, no conhecido trabalho de Salamon (2002) que, através do estudo dos instrumentos enquanto “meios utilizados para resolver problemas públicos” (pp. 1-2), procura contribuir para melhor compreender e exercer a ‘nova gestão pública’. Ao invés, a sociologia da instrumentação da ação pública tem a sua natureza analítica bem evidente ao conceber um instrumento de ação pública (IAP) como “um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações específicas entre o poder público e os seus destinatários em função das representações e dos significados de que é portador” (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 13). Assim, os instrumentos são observados enquanto instituições sociológicas e a sua análise centra-se em duas distintas dinâmicas: a construção e adaptação dos instrumentos, a sua implementação e as justificações para a sua escolha; a apropriação por parte dos atores e os efeitos sobre os atores, sobre os problemas e mesmo sobre o próprio instrumento (Lascoumes & Simard, 2011, p. 16). O conceito de IAP convida ainda à consideração de duas distintas dimensões, a cognitiva e a social (Lascoumes & Simard, 2011). A diferenciação analítica entre as duas dinâmicas da trajetória de um instrumento possibilita a análise, num primeiro plano, da construção dos dispositivos digitais tendo em conta a sua

16 Sobre a utilização desta entrada no estudo das dimensões cognitiva e social de um instrumento veja-se Carvalho (2014) e no estudo das dinâmicas de receção veja-se Afonso e Costa (2011).

historicidade e, num segundo plano, da sua entrada em contacto com a realidade social, os modos de apropriação contextualizados, a interação de distintos tipos de atores com os dispositivos digitais. Já a identificação da dupla natureza cognitiva e social de um instrumento leva a ter em consideração, por um lado, os quadros cognitivos presentes nos dispositivos digitais, isto é, as conceções mais gerais sobre a relação governantes-governados que veiculam, assim como as ideias mais específicas ao lugar que ocupam na regulação da educação, a forma como se legitimam e ainda as ideias em presença nos distintos espaços e transportadas por uma diversidade de atores. Por outro lado, leva ainda a ter em conta as interações que se estabelecem, isto é, aponta para a necessidade de se caracterizar os espaços e os atores envolvidos, assim como de compreender os usos dos dispositivos digitais e as resistências aos mesmos.

Tendo em vista estas contribuições, imagina-se um estudo focado nos processos de conceção e apropriação dos dispositivos digitais de recolha, tratamento e difusão de dados na regulação da educação, nas suas dimensões cognitiva e social, cruzando três distintos níveis de regulação (local, nacional, transnacional), de modo a contribuir para a compreensão da participação e dos efeitos destes instrumentos no governo da educação.

#### Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 33-48.
- Afonso, Natércio, & Costa, Estela (2011). A circulação e o uso do PISA em Portugal: o que dizem os políticos. In L. M. Carvalho (Coord.). *O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA*. (pp.107-125). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ball, Stephen (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Abingdon: Routledge.
- Barroso, João (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barroso, João (2006). O Estado e a Educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa/UIDCE.

- Barroso, João, Carvalho, Luís Miguel, Fontoura, Madalena, Afonso, Natércio, & Costa, Estela (2008). *The social and cognitive mapping of policy - The education setor in Portugal*. Final report. Orientation 1 – WP 6, Project KNOWandPOL. Disponível em <http://www.knowandpol.eu/>
- Carvalho, Luís Miguel (2014). The attraction of mutual-surveillance of performances: PISA as a knowledge-policy instrument. In T. Fenwick, J. Ozga & E. Mangez (eds.), *World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-based Technologies and Expertise in the Regulation of Education* (pp.58-72). Oxford: Routledge.
- Carvalho, Luís Miguel (2015). As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspetiva de análise e inventário de estudos. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 314-333.
- Carvalho, Luís Miguel (2017). Conhecimento comparado para a política. Um estudo sobre a construção da ecologia do PISA. *Educação, Sociedade e Culturas*, 51, 99-117.
- Decuypere, Mathias (2016). Diagrams of Europeanization: European Education governance in the digital age. *Journal of Education Policy*, 31(6), 851-872.
- Decuypere, Mathias, Ceulemans, Carlijne, & Simons, Maarten (2014). Schools in the making: mapping digital spaces of evidence. *Journal of Education Policy*, 29(5), 617-639.
- Deleuze, Gilles (2003). Post-Scriptum sobre as sociedades de controlo. In G. Deleuze, *Conversações: 1972-1990* (pp. 239-246). Lisboa: Fim de Século.
- DGEEC (2013). *MISI: Perguntas mais frequentes*. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B\\$clientServletPath%7D/?newslid=213&fileName=MISI\\_FAQ\\_siteDGEEC\\_20130218.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B$clientServletPath%7D/?newslid=213&fileName=MISI_FAQ_siteDGEEC_20130218.pdf)
- Fenwick, Tara, & Edwards, Richard (2016). Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education. *European Educational Research Journal*, 15(1), 117-131.
- Hogan, Anna, Sellar, Sam, & Lingard, Bob (2015). Commercialising comparison: Pearson puts the TLC in soft capitalism. *Journal of Education Policy*, 31(3), 1-16 DOI: 10.1080/02680939.2015.1112922.
- Jessop, Bob (1997). Capitalism and its future: remarks on regulation, government, and governance. *Review of International Political Economy*, 4 (3), 435-455.

- Lascoumes, Pierre, & Le Galès, Patrick (dir). (2004). *Gouverner par les Instruments*. Paris: Presses de Science Po.
- Lascoumes, Pierre, & Le Galès, Patrick (2007a). Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments — From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 20(1), 1-21.
- Lascoumes, Pierre, & Le Galès, Patrick (2007b). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin
- Lascoumes, Pierre, & Simard, Louis (2011). L'action publique au prisme de ses instruments. *Revue française de science politique*, 61(1), 5-22.
- Lawn, Martin (2013) The rise of data in education. In M. Lawn (ed.) *The Rise of Data in Education Systems: Collection, Visualization and Use*. (pp. 7-25). Oxford: Symposium.
- Lima, Licínio (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 8-26.
- Lima, Licínio (2012). Elementos de hiperburocratização da administração escolar. In C. Lucena e J. Junior (orgs.) *Trabalho e Educação no Século XXI: experiências internacionais* (pp. 129-158). São Paulo: Xamã Editora.
- Maroy, Christian (2004). *Regulation and Inequalities in European Education Systems*. Final Report.
- Nóvoa, António (2013). The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space. *Sisyphus Journal of Education*, 1(1), 104-123.
- Olmedo, Antonio, Bailey, Patrick, & Ball, Stephen (2013). To Infinity and Beyond...: Heterarchical governance, the Teach For All Network in Europe and the making of profits and mind. *European Educational Research Journal*, 12(4), 492-512.
- Ozga, Jenny (2016). Trust in numbers? Digital education governance and the inspection process. *European Educational Research Journal*, 15(1), 69-81.
- Pereira, César (2009). *Ciberadministração educacional e identidade docente: dinâmicas de poder e lógicas de sobrevivência*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Minho.

- Piattoeva, Nelli (2015) Elastic Numbers: national examinations data as a technology of government. *Journal of Education Policy*, 30(3), 316-334.
- Salamon, Lester (Ed.) (2002). *The Tools of Government. A Guide to the New Governance*. Oxford, Oxford University Press.
- Sellar, Sam, & Lingard, Bob (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Educational Policy*, 28(5), 710-725.
- Selwyn, Neil (2015). Data entry: Towards the critical study of digital data and education. *Learning, Media & Technology*, 40(1), 64-82.
- Selwyn, Neil (2016). 'There's so much data': Exploring the realities of data-based school governance. *European Educational Research Journal*, 15(1), 54-68.
- Simons, Maarten (2014). Governing Through Feedback. From national orientations towards global positioning. In T. Fenwick, J. Ozga & E. Mangez (eds.), *World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-based Technologies and Expertise in the Regulation of Education* (pp. 58-72). Oxford: Routledge.
- Williamson, Ben (2016a). Digital education governance: data visualization, predictive analytics, and 'real-time' policy instruments. *Journal of Education Policy*, 31(2), 123-141.
- Williamson, Ben (2016b). Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods. *European Educational Research Journal*, 15(1), 34-53.

## Resistência e Utopia: a visão da Pedagogia Crítica

Sílvia Raquel Pereira<sup>1</sup>

**Resumo:** A pedagogia crítica, enquanto movimento educacional desenvolvido particularmente a partir dos anos oitenta, tem desenvolvido uma forte análise crítica relativamente ao contexto educativo atual, enfatizando a sua submissão a uma crescente racionalidade instrumental e a sua contribuição para a reprodução das relações de poder existentes na sociedade. Para contrariar o diagnóstico que desenvolve, a pedagogia crítica procura contribuir para o debate educativo através de um conjunto de reflexões que visam contribuir para o resgate do potencial democrático das instituições educativas e potenciar o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória. Neste artigo, procuramos contribuir para a passagem da crítica à possibilidade através da exploração de dois dos seus conceitos fundamentais: resistência e utopia.

**Palavras-chave:** pedagogia crítica, resistência, utopia

### Introdução

Descrever numa só frase o que implica a expressão *pedagogia crítica* não é uma tarefa fácil. O termo engloba um número tão vasto de influências e contribuições que torna praticamente impossível descrevê-lo de uma forma sucinta e completa. Genericamente, podemos afirmar que a pedagogia crítica é uma filosofia educacional que procura a transformação individual e social, no sentido de contribuir para uma sociedade mais justa e melhor para todos. Na sua base, está a preocupação em transformar as relações de poder dominadoras, que conduzem à opressão humana numa variedade de domínios (Kincheloe, 2008), enfatizando particularmente a importância do desenvolvimento da consciência crítica, de forma a desvelar as relações assimétricas de poder que vigoram na sociedade e se repercutem no ambiente educativo. O principal objetivo será, então, o de propiciar condições para que todos os envolvidos num processo educativo possam identificar situações de desigualdade e opressão e lutar contra elas na construção de um mundo melhor. Tal implica a afirmação da conceção do educando enquanto sujeito do seu próprio conhecimento e a visão da escola como esfera pública democrática, onde os valores da democracia possam ser praticados. Implica também a afirmação da educação enquanto processo político e a análise da

<sup>1</sup> Instituto Politécnico do Cávado e do Ave

forma como as instituições educativas contribuem para a manutenção ou superação de situações de desigualdade de qualquer género, nomeadamente por meio da análise da relação entre poder e conhecimento.

Particularmente influenciada pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, Paulo Freire, Gramsci, Foucault e educadores e ativistas do século XX (Darder, Baltodano & Torres, 2003), dos quais destacamos Michael Apple, Peter McLaren e Henry Giroux, outros movimentos como o pós-modernismo, o feminismo, o pós-colonialismo ou os estudos culturais têm contribuído para a expansão e crescimento desta corrente de pensamento. Não será de estranhar, portanto, que outras definições como pedagogia radical, pedagogia transformativa, pedagogia de fronteira, pedagogia de possibilidade, pedagogia revolucionária, entre outras, sejam muitas vezes utilizadas como expressões correspondentes à pedagogia crítica. Sobre esta diversidade, afirma McLaren:

A pedagogia crítica vem fornecendo uma teoria radical e análise da escolarização, enquanto conquista novos avanços na teoria social e desenvolve novas categorias de investigação e novas metodologias. No entanto, a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de ideias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos nos seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes. (1997, p.192)

É fundamentalmente esta heterogeneidade de contribuições que faz com que se considere que a pedagogia crítica se une no seu objetivo: a educação como potenciadora de uma sociedade melhor para todos.

Para a pedagogia crítica, uma análise dialética da escola atribui-lhe uma dupla função paradoxal: por um lado, a escola é vista apenas como um espaço de instrução ou socialização; por outro, a escola pode ser analisada como uma esfera cultural que pode conferir poder ao estudante e contribuir para a transformação individual e social. Assim, se, por um lado, a escola pode ser vista como uma instituição que promove a reprodução social, já que pode consistir num mecanismo de seleção e privilégio das classes mais favorecidas; por outro lado, tem o poder de contribuir para a habilitação pessoal e social, promovendo a transformação.

Conscientes do papel da escola enquanto instituição social e da sua dupla potencialidade, os autores da pedagogia crítica consideram que, à semelhança de outros espaços sociais, o seu potencial emancipador tem sido continuamente diminuído. Desenvolvem, assim, uma crítica feroz à situação atual das escolas e ao seu papel na sociedade e analisam os fatores que têm condicionado a escola no cumprimento do seu potencial democrático. A base dessa crítica consiste na análise da relação entre poder e conhecimento e a forma como a escola tem contribuído para manter as relações de poder



existentes na sociedade. Fazem parte da análise crítica desenvolvida por esta corrente a constatação do conhecimento como construção social, a reflexão sobre a influência da hegemonia, ideologia e cultura no contexto educativo, bem como a crítica à educação tradicional e à vigência da racionalidade instrumental na escola.

### Da crítica à possibilidade: o papel da Resistência e da Utopia

Ao revisitarmos os principais indicadores da pedagogia crítica, sobressaem dois conceitos transversais em toda a literatura: o conceito de resistência e o conceito de utopia. Na visão da pedagogia crítica, estes dois conceitos assumem uma importância fundamental, na medida em que a luta por uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória exige, por um lado, a afirmação da capacidade do indivíduo lutar contra as condições de opressão que caracterizam a realidade da qual faz parte e, por outro, a afirmação de que essa luta deve ser orientada por um imaginário ideal que se vai reconstruindo.

#### Resistência

O conceito de resistência é um conceito transversal em toda a obra da pedagogia crítica (Apple, 1997, 2000, 2001, 2002; Freire, 1996, 2003; Giroux, 1981, 1992, 2001, 2003a e b; McLaren, 1997, entre outros) e é também este um dos conceitos que afasta a pedagogia crítica das teorias da reprodução social e cultural que se desenvolveram nos anos setenta. Será importante referir que a pedagogia crítica não rejeita as teorias da reprodução e reconhece-lhes o devido mérito por introduzirem uma nova análise social da educação, por oposição ao funcionalismo que as precedeu (Apple, 2001; Giroux, 1981, 2001; McLaren, 1997). De facto, é inegável que essas teorias tenham chamado a atenção para aspetos fundamentais da realidade educativa. Contudo, a pedagogia crítica considera-as limitadas, já que são pautadas por um determinismo tal que acaba por impedir a superação dos problemas por elas identificados. Para superar esse determinismo, a pedagogia crítica propõe uma conceção dialética de hegemonia, ideologia e cultura que considere a possibilidade de ação humana e reconheça a resistência contra forças de dominação. Só considerando esta possibilidade se pode acreditar numa educação crítica que conduza à transformação individual e social.

Para a pedagogia crítica, o grande problema das teorias da reprodução social e cultural é que não contemplam qualquer possibilidade de mudança através da ação humana. Pese embora a sua importância na análise da estreita relação entre a escola e as estruturas sociais mais amplas e o desvelamento da função da escola, enquanto agente de reprodução, na

medida em que combate a teoria de que a escola é uma instituição neutra, estas teorias não consideram qualquer possibilidade de luta, resistência ou esperança. Acerca das teorias da reprodução, Giroux (1981, p. 12) declara que:

O poder é visto como simplesmente negativo. Quer esteja localizado no estado, no modo de produção, na esfera cultural ou nos princípios estruturais que moldam o conhecimento, o poder emerge nestes contextos puramente como uma forma de imposição. O poder como forma de produção, invenção e resistência não é considerado. O que finalmente emerge como traço comum é uma ênfase unilateral sobre os aspetos sistémicos e deterministas da reprodução social e cultural nas sociedades capitalistas. Não só estão em falta os aspetos voluntaristas de luta como também qualquer esperança de mudança social.

Daqui se depreende que a noção de ser humano que resulta destas abordagens é a de um indivíduo passivo, completamente determinado e sem qualquer papel ativo na transformação da sociedade que o rodeia. Esta noção é completamente incompatível com a da pedagogia crítica, segundo a qual o indivíduo deve consciencializar-se do seu papel ativo na construção da realidade. Nesta perspetiva, o domínio das forças de opressão nunca é total, já que é marcado por conflitos e lutas constantes, e é nessa tensão, entre a força da opressão e a força da vontade e ação humana, que surge a possibilidade de resistência.

Para a pedagogia crítica, a noção de resistência exige uma análise dialética dos conceitos de hegemonia, ideologia e cultura. A dialética estabelece a ligação entre a análise crítica da realidade, desvelando as suas formas de opressão, e a práxis, isto é, surge como um conceito que ajuda as pessoas a analisar criticamente o mundo em que vivem, ao mesmo tempo que as incita ao processo de lutar coletivamente para mudar o mesmo. Giroux (2007, p. 61) refere cinco suposições do conceito de dialética que se podem tornar úteis à pedagogia crítica na luta pela emancipação: (1) a dialética é uma forma de práxis que liga o raciocínio crítico com uma intervenção crítica no mundo; (2) a dialética não é orientada por leis absolutas, mas, sim, um processo de crítica e práxis que, sob circunstâncias históricas diferentes, toma formas diferentes; (3) a dialética necessita que os agentes humanos ajam coletivamente para transformar o mundo em que vivem; (4) a dialética baseia-se numa visão que liga as sensibilidades histórica e crítica como modos de raciocínio que se moldam e enriquecem mutuamente e (5) a dialética não é desprovida de valor, mas apoia-se nos interesses que se opõem à opressão em todas as suas formas.

Estas suposições decorrem da análise das categorias centrais da dialética: totalidade, mediação, apropriação e transcendência (Giroux, 2007).

A categoria de totalidade implica que qualquer facto ou fenómeno deve ser analisado no contexto da totalidade social que lhe dá significado, o que impede uma visão reificada e positivista do mundo. A categoria de mediação implica a negação da ideia de que a realidade é dada e a ideia de que qualquer fenómeno está envolto em várias camadas de significados que são mediados, pelo que se pressupõe a necessidade do ser humano olhar para além do que lhe é apresentado de forma a identificar as suas contradições. A apropriação diz respeito à ideia de homem como sujeito ativo que se apropria e penetra na realidade em que vive. Neste sentido, a apropriação rejeita qualquer visão determinada e passiva do indivíduo e considera que ele reproduz e age a vários níveis na matriz sociocultural em que se encontra. Por fim, a categoria de transcendência implica a recusa em aceitar o mundo tal como ele se apresenta e baseia-se no imperativo político e moral de que as coisas devem mudar.

Uma visão dialética da ideologia implica o seu resgate do sentido restrito do seu uso tradicional que a limita a um sentido de falsa consciência, mito ou à totalidade de uma época. Um conceito mais dinâmico de ideologia deve incluir as noções de agência, luta e crítica (Giroux, 1981, 1983, 2001). A ideologia é, desta forma, analisada não pelo determinismo das suas ideias, mas pelas suas contradições:

A ideologia implica um processo através do qual o significado é produzido, representado e consumido. O aspeto crítico desse processo representa uma compreensão reflexiva dos interesses incorporados no próprio processo e como esses interesses podem ser transformados, desafiados ou mantidos de forma a promover, em vez de reprimir, as dinâmicas do pensamento e ação críticos. (Giroux, 2001, p.154)

Um conceito dialético de ideologia implica não apenas a análise do domínio da ideologia dominante, mas a consideração de que esse domínio nunca é total e, por isso, como prática social, deve ser analisada à luz das contradições, tensões, conflitos e tentativas de resistência inerentes às forças de dominação. No caso da educação, “o que é preciso é uma noção de ideologia que forneça uma análise de como as escolas mantêm e produzem ideologias e como os indivíduos e grupos nas relações concretas as negociam, lhes resistem ou as aceitam” (Giroux, 1981, p.16).

Do mesmo modo, uma análise dialética do conceito de hegemonia exige a consciência de que a hegemonia nunca é total. Também ela é pautada por contradições, conflitos e tensões, facto evidente através do esforço contínuo que é exigido para a sua manutenção. À luz desta visão dialética, o conceito de hegemonia deve incluir também o de contra-hegemonia, que

surge como produto das tensões e lutas originadas pela manutenção da hegemonia.

No que concerne à cultura, uma visão dialética implica considerá-la não apenas como as experiências determinadas pelas estruturas e grupos sociais, mas como um conjunto de “relações antagónicas”, que medeiam entre o determinismo e a ação. Como afirma Giroux:

Por um lado, é um âmbito complexo de experiências antagónicas, mediadas pelo poder e pela luta e enraizadas na oposição estrutural do trabalho e capital; por outro lado, é a capacidade transformadora dos seres humanos de moldar as suas vidas enquanto seres apenas parcialmente condicionados pelos determinantes sociais, políticos e económicos que intervêm nas suas práticas. (Giroux, 1981, p.19)

Na visão da pedagogia crítica, uma noção de resistência baseada nestes pressupostos constitui um constructo fundamental para analisar a relação entre sociedade e escola que ultrapasse a pura conceção reprodutiva da mesma. Giroux (2001) refere três suposições presentes no conceito de resistência que implicam um novo olhar sobre a escola: (1) celebra uma noção dialética de ação humana que encara o processo de dominação como um processo que não é estático nem nunca está completo; (2) ultrapassa a visão unidimensional de poder, considerando-o não só como um modo de dominação como também um ato de resistência, ou até mesmo como uma expressão de uma produção cultural e social criativa exterior à força de dominação; e (3) implica esperança numa transformação radical. O conceito de resistência apresenta uma função crítica guiada por um desejo de emancipação. Assim, “a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a autorreflexão e para a luta pela autoemancipação e emancipação social” (Giroux, 2001, p.109).

Podemos afirmar que o conceito de resistência (ou contra-hegemonia) emerge da negação da conceção da realidade enquanto produto acabado. Para a pedagogia crítica, a realidade é um processo em contínua construção, para o qual o indivíduo pode e deve contribuir. É esta consciência, que afirma o papel do sujeito como construtor da sua própria realidade, que lhe atribui a legitimidade para lutar por um mundo melhor, o que, por sua vez, implica a resistência a forças de dominação presentes nas relações sociais. No que respeita à educação, o conceito de resistência afirma a escola e respetivos atores como agentes críticos e determinantes por oposição a seres passivos e determinados.

### Utopia

Os últimos anos têm testemunhado um resgatar do conceito de utopia na discussão sobre a educação e a sua importância para uma educação verdadeiramente crítica. De facto, parece haver um entendimento crescente de que, no contexto atual, em que a educação é encarada cada vez mais como um objeto de marketing e de gestão, “a utopia é não só útil mas também necessária” (Webb, 2009, p. 744).

O conceito de utopia está fortemente presente em toda a obra de Paulo Freire. Um dos conceitos fundamentais da pedagogia freiriana é o da inconclusão do ser humano e a conseqüente ânsia de se tornar “mais”. Para Freire, é essencial reforçar que os homens são seres inconclusos e devem ter consciência da sua inconclusão. A conceção problematizadora da educação, que, segundo o autor, poderá conduzir à emancipação e transformação social, parte da historicidade dos homens e faz-se revolucionária, já que, vivendo numa realidade histórica, ela própria está inacabada. Assim, o ponto de partida para a transformação, para o futuro, está nos homens e na sua consciência enquanto seres inacabados que se encontram inseridos numa determinada realidade – aqui e agora. Nesta perspectiva, os seres humanos são “projetos” de si mesmos e têm a possibilidade de construir o seu próprio futuro. É esta crença na inconclusão do Homem que lhe dá esperança e força para procurar ser mais. Afirma Freire que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (Freire, 1996, p. 57).

Para que o indivíduo tenha a oportunidade de poder inscrever-se num movimento de *ser mais*, a educação deve constituir-se como uma prática de liberdade e contribuir para a transformação individual e social. A educação deve assim capacitar os indivíduos a refletir sobre as versões codificadas da realidade num processo de práxis, ou seja, por meio da reflexão e ação. A educação problematizadora de Freire procura combinar estes dois elementos, por intermédio de um processo que Freire apelida de *conscientização*. Neste processo, o indivíduo observa o seu mundo, reflete criticamente sobre ele e age, tendo em vista a emancipação e a transformação social. Mas se a consciência da sua inconclusão faz com que o indivíduo se inscreva num movimento permanente para *ser mais*, que direção deve este tomar? É precisamente para apontar essa direção que Freire considera que a utopia deve estar sempre presente.

Para Freire, é necessário adotar uma posição utópica diante da realidade, sendo que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (Freire, 1979, p.27). A utopia exige consciência crítica, porque

não podemos desejar transformar a realidade, se não a analisarmos criticamente e tomarmos consciência das suas imperfeições. Este desejo de transformação baseia-se no sonho e na esperança. Segundo o autor:

“Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (...) não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. (Freire, 2002, p. 91)

A utopia exige, assim, uma relação dialética entre a denúncia do presente e o anúncio do futuro, por meio da imaginação, sonho e esperança. Trata-se de “antecipar o amanhã, sonhando hoje” (Shor & Freire, 1987, p.187).

Ao analisar este conceito ao longo da obra de Freire, Webb (2012) considera que a pedagogia freiriana inclui duas dimensões de utopia: utopia como processo e utopia como sistema. Enquanto processo, a utopia é vista como um projeto de *se tornar mais* que nunca tem fim, já que, como humanos, temos uma vocação para a humanização, sem nunca contudo a concretizar. O valor desta dimensão baseia-se, assim, na ânsia constante de querer ser sempre *mais*. No que concerne à utopia enquanto sistema, Freire a vê como uma reconstituição imaginária da sociedade, a delineação de uma visão prescritiva pela qual se deve lutar. Mas, para além de processo, a utopia implica também orientação, no sentido em que a curiosidade e esperança humanas devem ser incentivadas. O educador deve orientar, apontar o caminho para a humanização, através da abertura a diferentes alternativas e caminhos a seguir. Como atesta Webb: “Tal como os artesãos não podem trabalhar com uma visão aberta, incerta e indeterminada do que estão prestes a executar, o mesmo acontece com os seres humanos que seguem a sua vocação ontológica de se tornarem mais plenamente humanos” (2012, p.601). É este o papel da educação e do educador: apontar o caminho.

Também Giroux considera fundamental o papel da utopia na educação e relaciona-a com a necessidade de lhe imprimir um discurso de resistência e possibilidade. Na esteira de Freire, a utopia fundamenta-se na esperança, ou, como classifica o próprio, *esperança educada* (Giroux, 2003b). A esperança é uma forma de utopia e uma condição da luta individual e social necessária a uma educação crítica. A sua importância prende-se com a possibilidade de ultrapassar a visão do que é dado e permitir a procura do que pode ser possível. Trata-se assim não de pré-determinar um futuro, mas acreditar que vários futuros são possíveis. Como considera o autor “o

pensamento utópico não é nem um projeto para o futuro, nem uma forma de engenharia social, mas sim uma crença de que futuros diferentes são possíveis” (Giroux, 2003b, p.159).

Na mesma linha, Nascimento, Gonçalves, Fernandes e Leitão(2004) analisam a relação entre educação e utopia, assumindo que esta ligação implica uma determinada conceção de sujeito e uma determinada conceção de educação. Deste modo, os autores contrapõem a “conceção moderna de sujeito aliada à prevalência de uma atitude tipicamente ideológica” a “uma nova conceção de sujeito que acompanha a valorização da utopia na sua aceção filosófica, ou seja, enquanto remete para um sujeito finito mas percorrido pela exigência de infinitude”(Nascimento et al., 2004, p.279). Na perspetiva dos autores, a modernidade afirmou uma visão de educação baseada na transmissão e memorização em detrimento da inovação, criatividade e questionamento, ou seja, persistia na modernidade “uma visão de educação heteroestruturante em que há um objeto para ser apreendido por um sujeito progressivamente ‘soberano’” (Nascimento et al., 2004, p. 281). Confrontados com estas visões redutoras de sujeito e de educação, os autores, baseados no trabalho de Ricoeur, propõem uma nova conceção de sujeito e de educação. Uma nova conceção de sujeito implica considerar que:

O homem é um ser inacabado, incompleto, mas que possui em si o apelo da infinitude, o que o leva a assumir uma atitude problematizadora, ou seja, de exploração de diferentes possibilidades. É um sujeito inconformado que possui um desejo de realização de si ligado ao ideal, um ser imperfeito que se desenvolve como que num movimento de aproximação à perfeição. (Nascimento et al., 2004, p.281)

A visão de educação que daqui se infere implica uma educação que cause no sujeito um desejo de, apoiado numa visão crítica da realidade, lutar contra as imperfeições da realidade existente através da exploração de sentidos divergentes e alternativos. Nesta perspetiva, a utopia define-se como “espaço de formulação de um ideal, de um estado ideal de perfeição orientador da ação humana” (Nascimento et al., 2004, p.285). À luz desta visão, há uma relação dialética entre uma nova visão de sujeito e uma nova visão de educação:

A educação deixa, então, de ser entendida como meio de endoctrinamento – como na modernidade – para passar a pressupor *intencionalidade* e *crítica pedagógicas* que, sendo atributos das utopias pedagógicas, são também posturas filosóficas. A pedagogia utópica, ao ser percorrida pela filosofia, conjuga dinamicamente as finalidades que dão sentido ao quadro utópico, acentua o envolvimento do sujeito na opção por um determinado universo

utópico, de entre muitas possibilidades, manifestando também a dimensão do homem que procura ultrapassar uma atitude passiva de submissão a um qualquer determinismo.(Nascimento et al., 2004, p.287)

Neste contexto, a importância da utopia em educação reside no facto de, sendo um não-lugar, se instituir como impulsionadora da ação humana. Assim,

A utopia lança para o futuro o estado ideal de perfeição a que aspira o ser humano e situa-o algures, num lugar que, sendo *não-lugar*, se oferece como farol orientador da ação humana, dos indivíduos em comunidade, mas ao qual só acede o *homem educado*, cujo perfil se tem vindo a reformular ao longo dos tempos. A educação constitui, assim, a mola impulsionadora de uma longa marcha dos indivíduos e das comunidades para a plenitude do ser, que está ao alcance de uns e de outras, em interação dialética. Uns e outras, seres inacabados que, num presente que é imperfeito, aspiram à infinitude e que, uma vez a caminho, dispõem de instrumentos necessários para reconhecer a *outopia* que, na sua dupla grafia, é também *eutopia*, onde tem lugar a felicidade de todos e de cada um. (Araújo & Araújo, 2006, p.105)

A utopia é acima de tudo um processo. Um desejo de caminhar para um mundo melhor através da reconstrução da realidade atual. Num contexto educativo, tal visão prende-se com a noção de resistência. Coté, Day e de Peuter (2007) apresentam o conceito de pedagogia utópica para contrariar a tendência do neoliberalismo, realçando uma visão prática da utopia. Tal como declaram os autores:

Não usamos o conceito de ‘utopia’ no sentido de sonhos racionalistas de uma sociedade futura perfeita. Em vez disso, usámo-lo para nos referirmos a um *ethos* de experimentação orientado para a criação de espaços de resistência e reconstrução aqui e agora. A teoria e prática utópicas adquirem uma nova relevância como algo *diferente de e fora* da lógica hiperinclusiva do neoliberalismo.(Coté et al., 2007, p.317)

Para a pedagogia crítica, é fundamental uma visão educativa que incentive uma visão crítica da realidade e encoraje uma visão aberta do futuro, ou seja, a visão de que o futuro não está pré-determinado e de que podemos contribuir para a sua construção. Essa perspetiva do futuro como construção baseia-se no sonho e na esperança, ou seja, na utopia. Na

seqüência desta análise, identificamo-nos com Carvalho, quando afirma que “a educação não é, de forma alguma, apenas utopia, mas não deixa nunca de ser também” (Carvalho, 1994, p.35).

### Considerações finais

A pedagogia crítica, enquanto movimento educacional desenvolvido particularmente a partir dos anos oitenta tem desenvolvido uma forte análise crítica relativamente ao contexto educativo atual, enfatizando a sua submissão a uma crescente racionalidade instrumental e a sua contribuição para a reprodução das relações de poder existentes na sociedade. Na sua visão, parece bastante claro que as instituições educativas não têm conseguido cumprir o seu papel enquanto potenciadoras de uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória que promova uma transformação individual e social.

Uma das características fundamentais da pedagogia crítica, e um dos seus principais pontos de distinção relativamente às teorias da reprodução social e cultural exploradas nos anos setenta, é a recusa em aceitar que a reprodução das relações desiguais de poder existentes na sociedade através das instituições educativas seja um dado adquirido e insuperável. Tal constituiria, de facto, uma contradição profunda relativamente aos seus princípios.

A pedagogia crítica procura não só analisar criticamente o contexto educativo, como contribuir para que o mesmo se possa assumir como potenciador de uma educação crítica e emancipatória que conduza à transformação. É neste contexto que, assumindo a importância reconhecida da hegemonia, da ideologia e da cultura para a manutenção das desigualdades sociais e suas repercussões na educação, a pedagogia crítica propõe uma conceção dialética de hegemonia, ideologia e cultura que reconheça a possibilidade da força humana e de resistência perante forças de dominação. Neste contexto, os conceitos de resistência e utopia assumem uma importância fundamental, já que na visão da pedagogia crítica uma educação crítica e emancipatória exige, por um lado, o reconhecimento da possibilidade da ação humana na luta contra situações de opressão (resistência) e, por outro, o reconhecimento que essa luta tem de ser orientada por um imaginário ideal que se vai reconstruindo (utopia).

### Referências bibliográficas

Apple, Michael (1997). Os Professores e o Currículo: abordagens sociológicas. Lisboa: Educa.

Apple, Michael (2000). Educar à maneira da “direita”: As escolas e a aliança conservadora. In J. A. Pacheco (Ed.), Políticas Educativas: o neoliberalismo em educação (pp. 21-45). Porto: Porto Editora.

Apple, Michael (2001). Educação e Poder. Porto: Porto Editora.

Apple, Michael (2002). Ideologia e Currículo. Porto: Porto Editora.

Araújo, Joaquim Machado, & Araújo, Alberto Filipe (2006). Utopia e Educação. Revista Portuguesa de Pedagogia, 40(1), 95-117.

Carvalho, Adalberto Dias (1994). Utopia e Educação. Porto: Porto Editora.

Coté, Mark, Day, Richard, & de Peuter, Greig (2007). Utopian Pedagogy: Creating Radical Alternatives in the Neoliberal Age. Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 29(4), 317-336. <https://doi.org/10.1080/10714410701291129>

Darder, Antonia, Baltodano, Marta, & Torres, Rodolfo (2003). Critical Pedagogy: an introduction. In A. Darder, M. Baltodano, & R. Torres (Eds.), The Critical Pedagogy Reader (pp. 1-21). New York: RoutledgeFalmer.

Freire, Paulo (1979). Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes.

Freire, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2002). Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido (9ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, Paulo (2003). Pedagogia do oprimido (36ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Giroux, Henry (1981). Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform. Interchange, 12(2-3), 3-26.

Giroux, Henry (1983). Ideology and agency in the process of schooling. Journal of Education, 165(1), 12-34.

Giroux, Henry (1992). A Escola Crítica e a Política Cultural (3ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Giroux, Henry (2001). Theory and Resistance in Education: towards a pedagogy for the opposition. Revised and expanded edition. Westport: Bergin & Garvey.

Giroux, Henry (2003a). Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational change. Educational Philosophy and Theory, 35(1), 5-16.

- Giroux, Henry (2003b). Youth, Higher Education, and the Crisis of Public Time: Educated Hope and the Possibility of a Democratic Future. *Social Identities*, 9(2), 141–168. <https://doi.org/10.1080/1350463032000101533>
- Giroux, Henry (2007). A Dialéctica e o Desenvolvimento da Teoria Curricular. In J. M. Paraskeva (Ed.), *Discursos Curriculares Contemporâneos* (pp. 53–71). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kincheloe, Joe Lyons (2008). *Critical Pedagogy Primer* (2nd ed.). New York: Peter Lang Publishing.
- McLaren, Peter (1997). *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nascimento, Eunice, Gonçalves, José Luís, Fernandes, Fátima, & Leitão, Paula (2004). *Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Shor, Ira, & Freire, Paulo (1987). *A Pedagogy for Liberation: dialogues on transforming education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Webb, Darren (2009). Where's the vision? The concept of utopia in contemporary educational theory. *Oxford Review of Education*, 35(6), 743–760. <https://doi.org/10.1080/03054980903371179>
- Webb, Darren (2012). Process, Orientation, and System: The Pedagogical Operation of Utopia in the Work of Paulo Freire. *Educational Theory*, 62(5), 593–608. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00463.x>

## O poder da criança pequena diante das regras da escola: resistência e estratégias no jardim de infância francês

Maria Renata Prado<sup>1</sup>

### Resumo

**Palavras chave:** Jardins de infância franceses, crianças pequenas, poder.

### Introdução

Na sociedade contemporânea, a condição da criança é ambígua. Ao mesmo tempo em que ela deve ser ouvida e respeitada enquanto indivíduo dotado de direitos próprios, ela é submetida a expectativas grandes de diversas instituições como a escola e a família, por exemplo.

Em termos sociológicos, diversos progressos foram realizados no que diz respeito à maneira como as crianças são consideradas (Gavarini, 2004). Elas são ouvidas, são personagens ativos na escola e na cidade, são levadas em conta pela mídia, pela publicidade, pelos programas de televisão.

Hoje, essas evoluções são compartilhadas por certos pais (atentos às mais recentes teorias psicológicas sobre a criança e preocupados com a possibilidade de “provocar” traumas), mas também pelos profissionais da infância, que devem zelar para identificar e prevenir atos contra o bem-estar das crianças (Prado, 2015).

No mesmo sentido, percebe-se atualmente a importância dada ao desenvolvimento cognitivo da criança desde a mais tenra idade (Dodson, 1999). Segundo esta visão a criança teria capacidades cognitivas inatas que determinariam seu futuro, visão determinista da infância (Gavarini, 2003) pois toma-se a criança como um objeto, um ser incapaz de transformações.

Segundo Mollo-Bouvier (1998, p. 74), a psicologia preenche um “vazio sociológico”. Segundo a autora, a “biologização” da psicologia privilegia as pesquisas em laboratório, multiplicando os experimentos e mostrando pouco interesse pelas situações concretas, que fazem parte da socialização das crianças. Segundo a pesquisadora, esse processo de dupla legitimação “traça os vetores a partir dos quais os profissionais e os pesquisadores

*O poder da criança pequena diante das regras da escola: resistência e estratégias...*

desenharão as normas de desenvolvimento, os modelos de comportamento, todos os elementos que assinalam às crianças seu lugar na sociedade”.

A criança é assim representada como um ser passivo, determinado pelo que pode acontecer a ela, um ser inativo diante dos eventos ou das intrusões psíquicas. A criança é colocada como vítima, como um resultado da ação de outros.

Opondo-se a essa visão determinista que considera a criança como simples objeto passivo de uma socialização que viria “de cima” (das instituições ou de seus representantes), este artigo propõe-se a mostrar o poder das crianças face ao projeto educativo e social da escola, isto é, como as crianças pequenas tomam o poder diante das obrigações institucionais e “controlam a própria vida”, segundo William Corsaro (1997).

A noção de poder utilizada aqui se refere à capacidade das crianças de serem agentes da própria educação, de resistirem, interpretarem, aderirem ou não a certas regras. Não se trata do conceito de tomada de poder por ausência de autoridade, como nota Didier Pleux em seu livro *De l'enfant roi à l'enfant tyran* [Da criança-rainha à criança-tirana] (2002).

Começo este texto apresentando as questões ligadas à consideração das crianças pequenas como agentes de sua educação, como sujeitos que têm um poder diante das instituições. Em seguida, apresento a metodologia empregada, assim como os principais conceitos utilizados na análise dos dados. Por fim, exponho a análise das observações realizadas nos jardins de infância franceses.

### A criança pequena como agente da própria educação

Segundo Dubet (1994), a socialização é um processo em que os sujeitos constroem sua experiência a partir de lógicas de ação que são elementos do sistema escolar. Nessa perspectiva, para estudar a socialização do ponto de vista das crianças, é preciso considerá-las como agentes sociais, sujeitos do discurso, capazes de construir a própria educação.

Dubet e Martucelli, em *A l'école: Sociologie de l'expérience scolaire* [Na escola: Sociologia da experiência escolar] (1996), afirmam que considerar a experiência social do ponto de vista das crianças é um trabalho normativo e cognitivo que exige certo recuo, um senso crítico e um esforço de subjetivação que as crianças pequenas ainda não têm. Segundo os autores, as crianças mais novas se encontram em um momento no qual a voz do professor é quase

<sup>1</sup> Pós-doutoranda na Universidade de Paris Descartes, Laboratório CERLIS

indiscutível, em função do estado de “heteronomia” dos pequenos em relação às regras e à autoridade, afirmação que se apoia nos trabalhos de Jean Piaget<sup>2</sup>.

Entretanto, uma pesquisa de Cremin e Slatter (2004) se opõe a essa visão da criança pequena. Segundo as pesquisadoras, essas crianças são legitimamente capazes de ser os sujeitos da própria fala e de expressar conscientemente o que sentem e pensam, por exemplo, a respeito do que acontece na escola.

Por que o sentido da experiência social e escolar das crianças pequenas não seria legítimo? O que se percebe é uma supervalorização das funções racionais. A criança pequena é um sujeito de linguagem, ela é capaz de falar de sua experiência, mesmo que trabalhe com lógicas expressivas diferentes das do discurso formal empregado pelo adulto ou pelas crianças maiores.

Minha posição é a de considerar a criança como ela é, com as dificuldades e capacidades do momento que ela vive. O fato de ela vivenciar e se expressar em uma lógica diferente da dos adultos não deve nos levar a reduzi-la à condição de indivíduo pré-lógico e desprovido de “razão”.

As análises das entrevistas e dos desenhos das crianças dos jardins de infância realizadas no âmbito do meu trabalho de tese (Prado, 2008) mostra que as crianças pequenas também elaboram hierarquias, constroem imagens de si e têm representações diferentes da instituição escolar. Mostra, enfim, que elas sabem agir diante das regras que lhes são impostas.

Segundo Danic, Delalande e Rayou (2006, p. 28), “a ideia de uma transmissão de saberes, de competências de um adulto a uma criança passiva é suplantada pela concepção de um processo em parte consciente e em grande parte inconsciente, pelo qual os protagonistas constroem disposições, adquirem conhecimentos e gestos”<sup>3</sup>.

## Metodologia

O estudo utilizado como base para este artigo foi realizado entre os anos de 2003 e 2008, atualizado por observações realizadas em 2014. Dois

<sup>2</sup> Eles se referem a *Psicologia e pedagogia* (1969). É da idade de 7-8 anos até a adolescência que Piaget localiza o estágio das operações concretas, ou seja, o aparecimento das funções racionais que permite, por exemplo, o recuo e o esforço de subjetivação que Duket e Martucelli apresentam como condições para que a criança possa expressar legitimamente a sua experiência.

<sup>3</sup> “L’idée d’une transmission de savoirs, de savoir-faire d’un adulte à un enfant passif est supplantée par la conception d’un processus pour partie consciente et pour une grande partie non consciente par lequel les protagonistes construisent des dispositions, acquièrent des connaissances, des gestes.” Tradução pessoal.

tipos de jardins de infância foram pesquisados: uma instituição favorecida<sup>4</sup> (na qual a categoria socioprofissional dos pais dos alunos/crianças é elevada) e uma desfavorecida<sup>5</sup> (classificada “Zona de Educação Prioritária”<sup>6</sup> e “Redes Projeto Sucesso”). Foram realizadas observações participantes do cotidiano das crianças nessas escolas, entrevistas com professoras (Prado, 2015) e com as crianças e desenhos realizados por elas no momento das entrevistas. Apresentaremos, neste artigo, uma análise das observações efetuadas.

As observações participantes permitem perceber o processo de institucionalização ou de fabricação de um aluno. Trata-se, com efeito, de uma busca *in-vivo* na qual os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas, compartilhando as experiências delas (Woods, 1990).

Levar em conta o ponto de vista das crianças faz parte de uma postura sociológica: considerá-las como agentes sociais, como sujeitos ativos na sociedade, em uma perspectiva pela qual a infância é uma categoria social suscetível de ser analisada em si.

## Os conceitos de “estratégia” e “resistência”

O conceito de “estratégia” será utilizado para analisar as “cenas”<sup>8</sup> observadas nas salas de aula dos jardins de infância. Este conceito será apreendido no sentido proposto por Goffman<sup>9</sup>. Na concepção desse autor, o

<sup>4</sup> 155 crianças divididas em 6 salas, 9 professoras/educadoras incluindo a diretora da escola/jardim escola.

<sup>5</sup> 130 crianças divididas em 6 salas, 9 professoras/educadoras.

<sup>6</sup> De acordo com o site do Ministério da Educação: “A política da educação prioritária, implementada em 1981, apoia-se em uma discriminação positiva no emprego de meios públicos a serviço da igualdade de oportunidades. Ela visa a corrigir os efeitos das desigualdades sociais, econômicas e culturais, reforçando a ação educativa nos lugares onde o fracasso escolar é mais elevado”. Disponível em <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>

<sup>7</sup> Para o início do ano letivo de 2007, a Rede Projeto Sucesso (RAR, na sigla francesa) foi implementada (Circular EN n° 2006-058, de 30 de março de 2006, relativa aos princípios e às modalidades da política de educação prioritária, Diário Oficial n° 14, de 6 de abril de 2006) como um plano de impulso da educação prioritária. O objetivo das RAR é favorecer a igualdade de oportunidades e a articulação do projeto entre a escola, a família e diversos parceiros.

<sup>8</sup> No sentido de Goffman. Em *La présentation de soi* [A apresentação do eu na vida cotidiana] (E. Goffman, *Mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1, Paris, Minuit, 1973), o autor enxerga a vida social como um “palco” (lugar no qual cada um defende seu valor social e projeta uma imagem de si mesmo), com seus atores, seu público e seus “bastidores” (o espaço onde os atores podem contradizer a impressão que dão na representação e relaxam).

<sup>9</sup> No entanto, é preciso dizer que, ao contrário do que afirma Goffman, a instituição, aqui não é considerada como total.



que se chama de “estratégias” pode estar ligado a seu conceito de “reajustes secundários”<sup>10</sup> ou de “utilização do sistema”<sup>11</sup> (do inglês *secondary adjustments* e *work the system*), na medida em que a estratégia é um arranjo habitual através do qual cada membro de uma organização emprega meios não autorizados ou realiza finalidades não autorizadas ou, ainda, faz os dois. Estratégia que contorna regras da organização, regras que instituem o que se pode ou não fazer e, com isso, o que se deve ser (Goffman, 1979).

Para William Corsaro (1997), uma das finalidades desses “reajustes”, ou seja, dessas transgressões das regras feitas pelos adultos, é permitir que as crianças guardem certo controle de suas próprias vidas. Segundo o pesquisador, os “reajustes secundários” das crianças da pré-escola contribuem para a construção de sua identidade em um grupo. Segundo o pesquisador, esses reajustes contribuem para o desenvolvimento de uma “vida paralela” pois esses comportamentos ou atividades contradizem, desafiam ou transgridem as normas ou regras da organização social específica da instituição. Essa “outra vida” existe conjuntamente às regras organizacionais que restringem a autonomia das crianças mas também em reação a elas. Nesse sentido, ela é parte essencial da identidade coletiva das crianças.

Os atos citados também podem ser analisados em termos de “resistência”. Os atos de resistência são, assim, considerados como analisadores e nos ajudarão a compreender o que as crianças nos dizem sobre a instituição escolar. Gilles Monceau propõe três momentos do conceito de resistência em sua tese *Le Concept de résistance en éducation – Conceptualisation descriptive et opératoire* [O conceito de resistência em educação – Conceitualização descritiva e operatória] (Monceau, 1997). Segundo Monceau (2003), a resistência é uma autodefesa, mas também um ataque. Pode, também, ser uma busca para se integrar sem perder demais a “alma”, a “identidade”, as “convicções”.

### **O poder das crianças pequenas face à instituição: uma observação das turmas do jardim de infância francês**

Diversos tipos de estratégia são usados pelas crianças, de acordo com o contexto em que elas se encontram. Apresentamos, aqui, as formas mais presentes.

<sup>10</sup> O “primeiro reajuste” é o que é considerado legítimo pela instituição. Por exemplo, as atividades extracurriculares são consideradas legítimas, mesmo que tomem uma grande quantidade de tempo que poderia ser dedicado aos estudos.

<sup>11</sup> Traduções pessoais.

### **1. Estratégias para “fugir” das regras sem punição da professora (A)**

Observação na turma do Jardim 3 da escola desfavorecida:

*Cena 1: Durante a leitura de uma história na biblioteca da escola, as crianças fingem se interessar pelo que a professora conta. Porém, assim que ela desvia o olhar elas olham para outro lugar, conversam com os colegas etc. Por exemplo, durante o tempo em que a professora mostrava as imagens do livro que ela lia, uma criança mostrou a língua para ela. Quando a professora olhava para ele, ele fingia prestar atenção no que ela lia.*

*Cena 2: Durante o momento de arrumar a sala algumas crianças se colocam na frente da porta para brincar de fazer caretas para as outras que ainda estão no corredor. Para que a professora não perceba nada, uma delas se encarrega de vigiá-la.*

*Cena 3: Para minimizar um ato que poderia ser alvo de punição, Teddy (que havia derrubado um pote de cola) tenta se pôr à serviço da professora (sem dizer o que fez) a fim de evitar que ela brigue com ele.*

Em todas as cenas descritas acima, percebe-se que, quando as crianças desta escola usam estratégias para “fugir” das regras e da punição da professora, elas criam ao mesmo tempo um novo contexto, recriando o instante vivido e transformando-o em um momento mais agradável. Por exemplo, a leitura da história se torna uma brincadeira de esconde-esconde com a professora. Quando pergunto a Frédéric (uma das crianças) por que ele havia se comportado daquela maneira, ele afirma que não gosta da “hora das histórias”, porque eles não podem “dizer nada”. Revela, ainda, que precisa encontrar outra coisa para fazer sem que a professora perceba, para não ser posto de castigo.

Evidentemente, todas essas resistências e as estratégias (tanto na área da socialização quanto na das aprendizagens) exigem das crianças uma energia, uma inventividade e uma criatividade muito grandes. É uma “brincadeira” em que elas parecem correr riscos, mas esses riscos fazem parte da brincadeira. As crianças da primeira cena, por exemplo, brincam com o olhar da professora, mas sempre com pequenos movimentos, os gestos são apenas esboçados, as conversas são muito rápidas e o olhar se dispersa durante um tempo suficientemente curto para que a professora não perceba. Elas conhecem a regra: é preciso manter a atenção para poder entender a história. Conhecendo as regras, elas podem construir estratégias adaptadas para contorná-las.

Na **segunda cena**, as crianças fogem do ritual de arrumação para poder interagir com os outros alunos. Na **terceira cena**, vê-se também a cumplicidade das crianças entre si. Teddy recebeu a colaboração dos colegas de sala, que não contaram à professora o que ele havia feito e, mais do que isso, antes que a professora percebesse que alguém havia derrubado o pote de cola, outra criança já estava limpando a sujeira que Teddy havia feito.

Percebe-se aí que, como nos afirma Dubet (1994), as crianças são confrontadas ao mesmo tempo a uma lógica de integração – em que elas tentam afirmar sua identidade no contexto escolar com relação aos adultos, mas também com relação aos colegas, encontrando uma solução para atender aos próprios interesses – e a uma lógica competitiva, pois a turma é um universo de conflitos e alianças.

## 2. Estratégias para ter sucesso na atividade proposta pela professora. (B)

Observação na turma do Jardim 1 da escola desfavorecida:

*Cena 4: Mélanie vem me mostrar sua etiqueta<sup>12</sup>, sem que a professora possa ver, para perguntar se é realmente a dela.*

Quando Mélanie trapaceia, pedindo minha ajuda, ela não faz isso “de qualquer jeito”. Ela olha atentamente os movimentos da professora, assim como dos colegas de sala, que poderiam, eventualmente, denunciá-la. Ela abaixa o tom da voz, quase sussurra em meus ouvidos, sem deixar de observar a professora.

## 3. Estratégias para ser ou não notado pela professora. (C)

Observação na turma do Jardim 1 da escola favorecida (5) e da escola desfavorecida (6):

*Cena 5: Quando as crianças conhecem a resposta da pergunta feita pela professora levantam a mão e a agitam, tentando ser notadas. No entanto, alguns alunos levantam a mão de modo muito discreto, como se não quisessem ser vistos pela professora.*

<sup>12</sup> No início de cada dia os alunos seguem o mesmo ritual : identificar a etiqueta com seus respectivos nomes e colocar no mural dedicados aos alunos presentes.

*Cena 6: Laura quer dar a resposta e, para isso, impede uma colega de levantar a mão, segurando-a discretamente.*

As estratégias utilizadas para ser ou não ser notado pela professora nos mostram que as crianças da escola favorecida entenderam que a professora tende a escolher os alunos quando percebe que eles levantaram a mão. O corpo deles, de uma posição reta, passa a uma posição encolhida, quando eles não querem ser percebidos. No entanto, o fato de levantar a mão mesmo sem conhecer a resposta atesta que o desempenho é valorizado pelas crianças. É como se essas crianças dissessem à professora que conhecem a resposta, mesmo que não tenham sido escolhidas para responder.

No que diz respeito à escola desfavorecida, percebe-se que Laura (boa aluna) se encontra em uma espécie de competição com os colegas, encontrando uma forma de se destacar durante as atividades.

## 4. Estratégias para contornar as atividades (D)

Observação na turma do Jardim 1 da escola desfavorecida:

*Cena 7: Um menino chamou minha atenção por sua “vontade” de ser posto de castigo pela professora: ele estava brigando com os outros para poder ser expulso e ficar sentado perto da mãe, que, nesse dia, tinha vindo ver a aula (a aula estava acontecendo em um ginásio).*

A estratégia evocada aqui destaca o fato de que, mesmo quando uma atividade não agrada às crianças, elas tentam transformá-la ou contorná-la, usando táticas que cada um constrói individual ou coletivamente.

Tomando os exemplos das estratégias “fabricadas” pelas crianças para contornar as atividades propostas, podemos dizer que, neste caso, elas se protegem de algo que não lhes agrada, criando outra definição da situação na qual elas encontram uma forma de escape, quer escolhendo a atividade que lhes agrada e tentando fazê-la durar o máximo de tempo possível, quer fingindo participar ou saindo do meio escolar para ficar sob a proteção da mãe.

Algumas crianças encontram, assim, meios de contornar as diversas regras de comportamento e de brincar com as outras, desafiando a autoridade do adulto. Às vezes, as professoras percebem isso, mas ignoram, considerando tais atos como transgressões pequenas. Ignoram porque a natureza dessas estratégias (o fato de querer passar despercebido, por

exemplo) elimina a necessidade de aplicar a lei. Se as crianças agissem sempre dessa maneira, não haveria conflito e, portanto, não haveria motivo para a existência da regra, mas não é sempre o caso: essa maneira cuidadosa e “escondida” de contornar a regra existe porque a regra existe. Assim, essas estratégias contribuem para manter as regras formuladas pelos adultos.

##### 5. Estratégias para ganhar destaque (E)

Observação nas turmas do Jardim 1 da escola desfavorecida (8) e da escola favorecida (9):

*Cena 8: Laura construiu uma estratégia para ser vista pelos adultos como “boa aluna”. A maioria das atividades em sala de aula se mostrava uma chance de mostrar o que ela sabia fazer. É preciso dizer que, se ela não considerava que seu desempenho estava bom, ela ficava em silêncio, sem dizer nada. Laura é uma aluna bem adaptada à escola. Por exemplo, ela vem me mostrar seu caderno de correspondência (entre a escola e a família) e me explicar o uso. Várias vezes, em uma brincadeira de interpretação de papéis, a personagem que ela escolhe é a professora. Já a professora de Laura, quanto a ela, também parecia aprovar a posição específica que a menina havia assumido na turma. Isso se manifestava, por exemplo, quando a professora não fazia nenhuma intervenção para lembrar as regras quando Laura não as respeitava.*

*Cena 9: Noé parece ser um menino bem adaptado às regras da escola. Assim que chega à sala, ele vai imediatamente buscar a etiqueta com seu nome para colocá-la no quadro. Ele vem até mim e me diz: “de manhã, a gente diz bom-dia para a professora e coloca a etiqueta... eu estou vendo que tem crianças que estão aqui, mas as etiquetas delas não estão no quadro!”. Em outro momento, ele vai até a professora para denunciar seus colegas que, segundo ele, “não podem ir brincar lá!”. Tenho a impressão de que esse menininho assume frequentemente o papel de “dedo-duro” das outras crianças que não respeitam, segundo ele, as regras da escola. Parece-me que isso o aproxima da professora: na maioria das vezes, ela vai ver o que “os outros” estão fazendo.*

Observação em uma turma de Jardim 3:

*Aminata conversa muito em sala de aula. No entanto, nunca quando a professora dá instruções. Ela parece ser uma referência para alguns alunos, que vêm até ela quando têm dúvidas sobre o que devem fazer e sobre a maneira de proceder. Tenho a impressão de que ela assumiu um papel de “líder” em um pequeno grupo (de meninas) e que é assim que ela ganha destaque entre os colegas.*

O que fica evidente, nos exemplos acima, é a construção da identidade da criança em relação ao adulto e/ou aos colegas. É preciso dizer que mesmo aqueles que são considerados “bons alunos” não correspondem a estereótipos ou a comportamentos padronizados.

Aminata, por exemplo, não está dentro do “estereótipo esperado” da “boa aluna” no sentido da criança bem-comportada que sempre presta atenção. Porém esta aluna sabe perceber os momentos em que é preciso prestar atenção ao que a professora diz, para poder repassar isso às colegas mais tarde. Estas últimas, por sua vez, não se preocupam em prestar atenção ao que a professora diz, pois sabem que receberão a “tradução” feita por Aminata. Essa “tradução” é formulada, frequentemente, numa linguagem menos formal ou “pedagógica” e, na maioria das vezes, parece ser entendida pelos colegas.

A **observação E** nos mostra algo que Régine Sirota já havia analisado em seu livro *L'école primaire au quotidien* [A escola primária no cotidiano] (Sirota, 1998), no que se refere aos “bons alunos”.

Sirota destaca que esses alunos ousam mais tomar a palavra sem terem recebido autorização, pois são suficientemente seguros de que a professora vai receber positivamente a intervenção deles, ainda que esta não seja pertinente. Isso significa que, paradoxalmente, os “bons alunos” mostram, ao cometer uma infração (conversar, responder sem ter sido chamado...) sua boa integração.

Segundo a autora, “certos comportamentos são específicos dos bons alunos, o que significa, com efeito, que esse tipo de comportamento é pelo menos admitido pela professora e, talvez, até valorizado, pois é específico desses alunos”<sup>13</sup>.

As crianças sabem, assim, por uma negociação implícita e permanente com a professora, o que ela realmente deseja, assim como as infrações à norma comunicacional que ela pode tolerar ou recusar.

<sup>13</sup> “[...] Que certains comportements soient propres aux bons élèves, implique en effet que ce type de comportement est au moins admis par les maîtresses et peut-être même valorisé puisque spécifique de ceux-ci [...]” Tradução pessoal.

## Conclusão

As observações descritas aqui permitem entender que as estratégias não são somente uma ferramenta para desempenhar papéis ou para não “perder a face”, como diz Goffman (1979). As estratégias elaboradas pelas crianças lhes permitem, entre outras coisas:

- Diferenciar-se dos adultos;
- Encontrar interesse em uma atividade ou em um momento do dia que não lhes agrada;
- Adaptar-se à cultura escolar, integrar-se;
- Reinterpretar as regras;
- Usar as regras em benefício próprio;
- Afirmar uma identidade dentro do grupo dos colegas, mas também com relação aos adultos;
- “Brincar” e “fazer de conta”;
- Sentir-se parte de um grupo, compartilhar valores e regras entre colegas;
- Competir;
- Ganhar poder em face das obrigações impostas pela instituição, ter o “controle da própria vida”, como diz William Corsaro (1997).

O “faz de conta” não se trata de uma simples ferramenta de representação, de uma “encenação”, mas de algo constitutivo de sua cultura, que permite à criança tornar mais aceitável o que ela vive, transformando e dando sentido à experiência do real que, por vezes, pode ser difícil. Isso permite, também, que ela se sinta parte de um grupo, de um “entre-nós” infantil.

Segundo Manuel Sarmiento (2003), a cultura de grupo (de indivíduos semelhantes) permite que as crianças se apropriem do mundo que as rodeia, reinventando-o e reproduzindo-o, em uma relação de coabitação que permite exorcizar os medos, construir fantasias e representar as cenas do cotidiano, funcionando como terapias para lidar com as experiências negativas.

A interatividade é, portanto, estratégica, acompanhada de um conjunto de ações táticas que lhe dão sequência e contorno: a identificação dos colegas de atividades como amigos, a defesa do espaço interativo em face das crianças de fora, o intercâmbio de rituais, a criação de estratégias para

evitar fazer o que não se quer, a utilização de valores comunitários e a aplicação dos mesmos a fim de perseguir objetivos pessoais, a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos. Tais ajustes são respostas inovadoras e coletivas que às vezes são mais elaboradas do que as regras escolares e proporcionam o sentimento de fazer parte de um grupo. Assim, as crianças desviam, remodelam, adaptam e reinventam a cultura escolar.

As estratégias não são somente construídas para chegar a um resultado preciso, para uma integração “obrigatória” a uma instituição que reprime a ação dos indivíduos e só deixa aos sujeitos uma ínfima margem de possibilidade de ação. Elas são um meio de construção de uma cultura infantil, de uma forma de ser, uma construção coletiva da experiência escolar sob a forma de uma “reprodução interpretativa” (Corsaro, 1997), na medida em que há, ao mesmo tempo, uma reprodução de valores (sejam eles familiares, escolares ou outros) e uma interpretação criativa desses valores. A ideia de uma “reprodução interpretativa” mostra que as crianças têm o poder da preservação da sociedade mas também o poder da mudança social, elas não são completamente assinaláveis ao projeto institucional, mas também não se constroem fora desse projeto. É nessa confrontação com o mundo adulto e com os semelhantes que emergem os princípios de ação que vão fazer parte do cotidiano de suas experiências escolares.

De acordo com Claude Javeau (2001), os indivíduos usam artimanhas, transigem, enganam-se uns aos outros e desafiam as instituições. Os códigos proclamados não são completamente respeitados. Os indivíduos agem constantemente em dois registros: proclamam, por um lado, que fazem o que lhes é pedido e, por outro, que fazem o que lhes “dá na telha” ou algo assim. Segundo o autor, é totalmente irrealista a ideia de uma correspondência unívoca entre as injunções das instituições, tais como as encontramos nos discursos, e o comportamento efetivo dos indivíduos que essas instituições visam.

As crianças pequenas também reagem de maneira criativa e coletiva às regras elaboradas pelos adultos, usando-as a seu favor e transformando-as, mas ao mesmo tempo reafirmando-as justamente pelo fato de as contornarem. Nesse sentido, as crianças não somente internalizam a sociedade e a cultura mas ainda contribuem ativamente para a produção e a sua transformação.

## Referências

Corsaro, William (1997). *The sociology of childhood*. London: Pine Lorge Press.

- Cremin, Hilary, & Slatter, Barbara (2004). Is it possible to access the 'voice' of pre-school Children? Results of a research project in a pre-school setting. *Educational Studies*, 30, (4),457-470.
- Danic, Isabelle, Delalande, Julie, & Rayou Patrick (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: PUR.
- Dodson, Fitzhugh (1999). *Tout se joue avant six ans. Un guide incomparable destiné aux parents d'enfants de moins de six ans*. Paris: Robert Lafont.
- Dubet, François, & Martuccelli, Danilo (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Editions du Seuil.
- Dubet, François (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Editions du Seuil.
- Gavarini, Laurence (2003). L'enfant est-il un sujet ? Évolution des représentations et des savoirs. In Denise Bass, Denis Collot, Pascale Mignon, & Françoise Petitot (dir.). *Mas où est donc passé l'enfant ?*(pp49-63). Ramonville: ERES.
- Gavarini, Laurence (2004, juin). Le nouveau statut de l'enfant. *Sciences Humaines*, 45 (hors-série "L'enfant", 60-63.
- Goffman, Erving (1973). *Mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit.
- Goffman, Erving (1979). *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Éditions de Minuit.
- Javeau, Claude (2001). *Le bricolage du social. Un traité de sociologie*. Paris: PUF.
- Mollo-Bouvier, Suzanne (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Éducation et Sociétés*, 2,73-89.
- Monceau, Gilles (1997). *Le Concept de résistance en éducation – Conceptualisation descriptive et opératoire*. Tese de doutorado em Ciências da Educação, Universidade Paris VIII, Saint Denis.
- Monceau, Gilles (2003). *Problématique et pratiques de l'accompagnement*, texto produzido para a Jornada de Formação de Formadores, IUFM de Créteil.
- Pleux, Didier (2002) *De l'enfant roi à l'enfant tyran*. Paris : Odile Jacob.
- Prado, Maria Renata (2008). *L'enfant à l'école maternelle: entre résistance et soumission au projet éducatif et social*. Tese de doutorado em Ciências da Educação, Universidade Paris VIII, Saint Denis.

- Prado, Maria Renata (2014). Aprendizagem na escola maternal francesa: o ponto de vista da criança. (Número Especial: A avaliação nas primeiras idades) *Revista Interações*, 10, (32),102-108.
- Prado, Maria Renata (2015). Ensinar aos "pequeninhos": o cotidiano do jardim de infância Francês. *Investigar em Educação – IIª Série*, 4, 69-82.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 21,51-70.
- Sirota, Régine. (1988). *L'Ecole primaire au quotidien*. Paris: PUF.
- Woods, Peter. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin

## Relações de poder na gestão escolar: um estudo de caso num Agrupamento de Escolas<sup>1 2</sup>

Virgínio Sá<sup>3</sup>  
Daniela Silva<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente artigo decorre de uma investigação em curso subordinada ao tema “A governação e gestão das escolas públicas: o(a) diretor(a) em ação”. Este estudo desenvolve-se em duas dimensões de investigação: uma, de natureza mais extensiva, concretizada através da aplicação de um inquérito por questionário ao universo dos diretores de escolas/agrupamento, outra, de natureza mais qualitativa, materializada na realização de quatro estudos de caso. Os dados aqui mobilizados foram recolhidos num desses estudos de caso e decorrem da aplicação de entrevistas a alguns atores educativos e da análise de conteúdo de alguns documentos estruturantes do agrupamento. A análise foca sobretudo as relações de poder e de autoridade no interior de um agrupamento a partir da análise das representações de diferentes elementos da comunidade educativa. Os dados denunciam a existência de uma subtil teia de relações e de jogos de poder mobilizados pelos diversos atores escolares.

**Palavras-chave:** Administração e gestão das escolas; relações de poder; gestão unipessoal

### Introdução

Este artigo decorre de uma investigação em curso subordinada ao tema “A governação e gestão das escolas públicas: o(a) diretor(a) em ação”. Este projeto, desenvolvido no âmbito do Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, procura responder, entre outras, às seguintes questões:

Em que sentido as reformas da administração escolar em Portugal, ao longo da última década, têm contribuído para a erosão dos processos de democratização e das práticas de participação nas escolas/agrupamentos?

<sup>1</sup> Este texto retoma e aprofunda o tema de uma comunicação apresentada no IX Congresso Português de Sociologia, Universidade do Algarve, 6 a 8 de julho de 2016.

<sup>2</sup> Este estudo foi financiado por fundos nacionais da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Projeto PEst-OE/CED/UI1661/2014).

<sup>3</sup> Instituto de Educação, Universidade do Minho

<sup>4</sup> Instituto de Educação, Universidade do Minho

Como é que os diversos atores educativos têm experienciado a reconfiguração das relações de poder induzidas pelo novo dispositivo organizacional instituído pelo decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril?

Que instâncias e “processos de resistência” estão em curso nas escolas?

Este estudo desenvolve-se em duas modalidades de investigação: uma de natureza mais extensiva, concretizada através da aplicação de um inquérito por questionário *online* ao universo dos diretores de escolas/agrupamentos públicos de Portugal continental, e outra, de natureza mais qualitativa, materializada na realização de quatro estudos de caso. Os quatro casos localizam-se no norte de Portugal e foram selecionados combinando critérios de diversidade em termos de níveis de ensino (com e sem ensino secundário), localização geográfica (escolas/agrupamentos urbanos e semiurbanos; litoral e interior), de configuração organizacional (agrupamentos e escolas não agrupadas) e facilidade de acesso/recetividade para o desenvolvimento do estudo.

No âmbito dos estudos de caso, uma das dimensões em investigação é a problemática da direção e gestão no novo modelo de governo das escolas, regulado pelo decreto-lei n.º 75/2008, com as alterações introduzidas pelo decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, com foco na reconfiguração das relações de poder entre os diferentes órgãos e estruturas de direção, administração e gestão, com destaque para as implicações resultantes da imposição da figura unipessoal do diretor.

Hoje em dia, o diretor de escola/agrupamento, enquanto órgão de administração e gestão unipessoal, representa um novo objeto de investigação que suscita a reflexão e análise em torno de várias dimensões, nomeadamente quanto ao impacto deste novo arranjo organizacional sobre os processos de decisão no interior das escolas e das dinâmicas micropolíticas que se tecem na arena educativa. Na verdade, como sustenta Lima (2014), a colegialidade, em articulação com a eleição e com a participação, constituíram, ao longo das últimas décadas, três vetores estruturantes da gestão democrática das escolas em Portugal. Importa, por isso, compreender como, na perspetiva de alguns dos atores mais diretamente implicados na vida das escolas, a substituição do órgão de gestão colegial por uma órgão unipessoal se refletiu na tessitura das relações profissionais, na (eventual) erosão dos processos de deliberação democrática e na subalternização, e potencial silenciamento e invisibilidade, dos (ou de alguns) atores educativos. Procuramos também tecer algumas considerações sobre o modo como os atores escolares percebem a reconfiguração das relações entre as escolas e a tutela, com ênfase nos sentidos plurais da “autonomia sob contrato” e ainda identificar eventuais dinâmicas de resistência, contestação, acomodação e conformismo em relação às agendas gerencialistas, performativas e tecnocráticas que marcam o novo senso comum político-

educativo, pondo em confronto o “contexto da produção do texto” (das políticas) e o “contexto da prática” (Ball, 2002).

A metodologia utilizada nesta investigação assenta num estudo de caso – um agrupamento de escolas básicas, localizado na área semiurbana de um concelho do norte de Portugal. O estudo teve início em maio de 2014 e a recolha de dados prolongou-se até ao início de 2015, convocando sobretudo as técnicas da entrevista semiestruturada e da análise documental. Foram realizadas entrevistas a diversos atores do agrupamento, nomeadamente ao presidente do conselho geral, representante da autarquia no conselho geral, ao professor com menos tempo de serviço e ao professor com mais tempo de serviço no agrupamento, a um coordenador de departamento, a um representante dos professores no conselho geral, aos coordenadores das escolas do 1º ciclo do agrupamento e ao representante do pessoal não docente no conselho geral.

A análise documental incidiu sobre vários documentos estratégicos do agrupamento, nomeadamente, projeto educativo, regulamento interno, contrato de autonomia e o projeto de intervenção do diretor.

#### **A gestão centrada nas escolas: “muita gestão para pouca democracia”**

Alimentadas pela retórica da autonomia, da devolução de poderes e da gestão centrada nas escolas, as reformas da educação, inspiradas na *nova gestão pública* (NGP), em curso em diversas geografias sociopolíticas, com particular incidência nos denominados países ocidentais, convocam um desconcertante reportório de expressões que sugerem o reforço da participação e democracia no governo das organizações educativas. Contudo, diversos estudos (e. g. Angus, 1993; Ball, 1994; Brunsson & Olsen, 1993; Clarke & Newman, 1997; Codd, 1993; Lima, 2014; Newman & Clarke, 2012; Ranson & Stewart, 1994; Smyth, 1993, 2011; Whitty, Power, Halpin, 1999) põem em evidência uma potencial contradição entre as intenções declaradas e as soluções organizacionais privilegiadas, conduzindo a uma coexistência tensa entre medidas de política educativa de sinal contraditório. Assim, por exemplo, Smyth (1993), baseando-se nos resultados de um conjunto de investigações que tomam o “self-management” como objeto de estudo, observa: “particular forms of school self-management, far from being emancipatory or liberating for teachers, are in fact another iron cage that serves to entrap them within the New Right ideology of radical interventionism” (p.2). Na verdade, no contexto das organizações educativas, a retórica da autonomia e da devolução de poderes convive, de forma tensa, com a centralização da formulação das políticas educativas e dos processos de decisão; o maior envolvimento da comunidade e o maior protagonismo conferido aos pais na escolha da escola coexiste com a menor relevância

atribuída aos processos de participação deliberativa nos processos de tomada das decisões no interior das escolas, bem como com a crescente desconfiança relativamente a órgãos colegiais. O reforço do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas, ocorre em prejuízo da influência dos órgãos e estruturas de participação democrática, com reforço das estruturas de gestão de tipo vertical e concentração de poderes no líder formal<sup>5</sup>, tendência que Lima (2014) admite configurar a emergência de uma “pós-democracia gestonária”, traduzida em “muita gestão para pouca democracia”.

No caso da governação das escolas em Portugal, as propostas inspiradas nas soluções preconizadas pela NGP têm também vindo a fazer o seu caminho, seja pela via do “fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais”, seja através do “patrocínio e, em alguns aspectos, [da] imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais” (Mainardes, 2006, pp. 51-52), ainda que necessariamente objeto de apropriações e recontextualizações específicas.

No contexto nacional, de entre as alterações mais relevantes ocorridas na direção, administração e gestão das escolas ao longo da última década, merecem particular destaque a substituição do órgão de gestão colegial pela liderança unipessoal, complementada pela concentração de poderes na figura do diretor, o recurso à livre nomeação pelo diretor dos principais cargos de gestão intermédia<sup>6</sup>, em detrimento da designação pelo recurso à eleição pelos pares, e a forte ênfase na eficiência, na eficácia (“lideranças eficazes”) e na prestação de contas pela via da regulação pelos resultados, com o “substituir do controlo directo por uma ‘sujeição produtiva’ no sentido foucaultiano” (Simões, 2007, p. 44).

A arquitetura organizacional imposta pelo novo “regime de verdade” em que assenta o decreto-lei nº 75/2008 derruba um dos pilares mais emblemáticos da “gestão democrática” construída, e reconstruída, no pós 25 de abril de 1974: a gestão colegial. O legislador foi particularmente enfático quando cunhou a solução para assegurar que “em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável” a quem possam “ser assacadas as

<sup>5</sup> Um dos três objetivos invocados pelo legislador para justificar a reorganização do regime de direção, administração e gestão das escolas consagrada pelo decreto-lei nº 75/2008 foi precisamente “reforçar as lideranças das escolas”. Para esse efeito, sustenta ainda o legislador, impunha-se “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola”. Essa responsabilidade caberá à figura do “director”, “um órgão unipessoal e não colegial” como o legislador fez questão de sublinhar (preâmbulo do decreto-lei nº 75/2008).

<sup>6</sup> No decreto-lei nº 75/2008, o legislador faz uma associação direta entre esse direito de nomeação e o reforço: “No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também maior responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (preâmbulo).

responsabilidades pela prestação do serviço público de educação”. Para responder a este objetivo, determina-se: “cria-se o cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno nº de adjuntos” e, para que restassem dúvidas, enfaticamente acrescenta: “mas constituindo um órgão unipessoal e não colegial” (preâmbulo do decreto-lei nº 75/2008).

Através deste golpe legislativo derruba-se um dos três pilares que durante cerca de 25 anos sustentou a gestão democrática das escolas em Portugal. Efetivamente, como afirma (Lima, 2014, p. 1071):

Pesquisas realizadas ao longo das últimas três décadas no contexto das escolas portuguesas permitiram o estabelecimento de uma forte associação teórica entre gestão democrática e eleição, colegialidade, participação na decisão. Trata-se de três dimensões consideradas cruciais, certamente associadas a outras também relevantes mas, em todo o caso, dependentes daquelas ou a elas subordinadas.

Contudo, como referimos, no contexto português, as reformas educativas mais recentes, no que ao governo das escolas diz respeito, representam uma clara inflexão nos três pilares da “gestão democrática” acima referidos, impondo a unipessoalidade do órgão de gestão (O diretor) e restringindo amplamente os processos eletivos como forma de designação dos responsáveis das diversas estruturas de orientação educativa e de supervisão pedagógica, em favor da nomeação das lideranças intermédias a cargo do diretor. Paralelamente, tem-se assistido à radicalização de certos traços da burocracia weberiana, processo facilitado pela generalização do uso das plataformas informáticas no âmbito dos mais diversos processos de gestão quotidiana das escolas, reforçando a capacidade de controlo do centro e, por essa via, alimentando tendências hiperburocráticas sustentadas no “taylorismo online”.

Contudo, as escolas, enquanto espaços de interpretação e recontextualização das orientações normativas, nunca se limitam à sua mera reprodução. Explorando as “áreas de incerteza”<sup>7</sup> que inevitavelmente sobrevivem, mesmo ao mais zeloso legislador, os atores organizacionais (individuais e coletivos) não deixarão de colonizar esses espaços, seja adaptando as normas, seja mesmo (re)criando-as (Bowe, Ball & Gold, 1992; Crozier & Friedberg, 1977; Lima, 1992).

Impõe-se, por isso, analisar em que medida as reformas educativas da última década em Portugal, no que concerne ao governo das escolas, em

<sup>7</sup> Como referem Crozier e Friedberg (1977, p. 72), “Le pouvoir d’un individu ou d’un groupe, bref, d’un acteur social, est bien ainsi fonction de l’ampleur de la zone d’incertitude que l’imprévisibilité de son propre comportement lui permet de contrôler face à ses partenaires.”

particular no que diz respeito à substituição da gestão colegial pela gestão unipessoal e à concentração de poderes nas mãos do diretor, reconfiguraram a “gestão democrática das escolas”. Paralelamente, importa também compreender qual a receção que estas reformas de inspiração gerencialista tiveram juntos dos mais diretamente envolvidos no processo educativo, pondo em evidência eventuais práticas de resistência e de recriação local das orientações de política educativa.

Nas últimas décadas, as reformas da direção, administração e gestão das escolas têm andado de mãos dadas com a retórica do argumento da autonomia<sup>8</sup>, a qual tem servido para legitimar novas morfologias organizacionais e reordenar as relações de poder no interior das escolas, e das escolas com a tutela. Contudo, não raras vezes, no mesmo normativo legal, essa retórica combina-se de modo tenso com outras orientações que claramente a esvaziam de qualquer conteúdo substantivo, reduzindo-a a uma mera “técnica de gestão”, isto é, a uma certa liberdade para a execução periférica das decisões tomadas “no exterior e acima da escola” (Lima (2011a:15). Não surpreende, por isso, que cerca de 20 anos após o “decreto da autonomia” (decreto-lei nº 43/89, de 3 de fevereiro), o próprio legislador, num contexto de justificação de mais uma reforma do governo das escolas, argumente que

A necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os sectores de opinião. A esta retórica, porém, não têm correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas (Preâmbulo do decreto-lei nº 75/2008).

Em aparente coerência com este diagnóstico, o legislador elege o “reforço da autonomia das escolas” como um dos três pilares em que ancora a necessidade de proceder à alteração do “regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar” então em vigor (decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio).<sup>9</sup> Contudo, quase duas décadas depois, não há evidências de que a

<sup>8</sup> Smyth, numa obra que editou no início da década de 90 do séc XX, na qual se apresenta uma perspectiva crítica sobre “the Self-Managing School”, sustentou que a “autonomia escolar” se tinha convertido na questão política mais importante da educação (Smyth, 1993).

<sup>9</sup> Além deste objetivo, o legislador invoca como razões para reformular o modelo vigente, em primeiro lugar, a necessidade de “reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e, em segundo lugar, a urgência em “reforçar as lideranças das escolas”, reforço que, na perspectiva do legislador, “constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar” até então em vigor (Preâmbulo do decreto-lei nº 75/2008).



autonomia da escola tenha superado o seu estatuto de “ficção necessária” (Barroso, 2004), havendo até sinais de que, nas suas dimensões mais substantivas, possa estar em retrocesso, dada a proliferação dos fenómenos de hiperburocracia e de “ascensão de uma pós-democracia gestonária” (Lima, 2004; 2011a; 2011b; 2014). Na verdade, como observa Lima (2011b), o “alongamento vertical do organigrama escolar”, re-hierarquizando a escola e concentrado poderes no diretor, reforçando a sua voz para o interior da escola, corre de paralelo com a “governamentalização das escolas”, retirando densidade política à liderança do diretor, convertendo-o num “subordinado administrativo” responsabilizável pelos (in)sucessos da escola e, por isso, induzido e pressionado a fazer cobranças aos seus subordinados. Esta cadeia de cobranças, oficializada pelo decreto-lei nº 75/2008, parece conferir maior eficácia à “direção atópica” das escolas, reforçando a capacidade de ingerência do centro no interior de cada escola, penetrando inclusive no espaço mais protegido da sala de aula, com consequente desqualificação dos professores como profissionais. Smyth (1993, p. 7), baseando-se em Weiler (1989), observa que

[...] real decentralization implies a loss of power at the centre, but what is happening in education is that the central power is being retained and intensified at the centre, without the centre appearing to lose legitimacy (i.e.), appearing to be committed to decentralization, and sensitive and responsive to local needs.

Seguindo ainda o raciocínio de Weiler, Smyth (1993, p. 8) acrescenta que “We currently have a situation where the rhetoric is of decentralization /self-managing schools), but the behaviour is that of centralization (central setting goals, targets, the devising of instruments of surveillance and the fixing of resourcing)”.

No caso português, a reforma do governo das escolas refletida na nova morfologia organizacional instituída pelo decreto-lei nº 75/2008, criou, como refere Lima (2011b, p. 59), “as condições para uma alteração profunda das relações de poder nas escolas sem alterar a subordinação da escola, e mesmo do director, enquanto órgão de administração e gestão, face ao poder central”. Contudo, como sustenta o mesmo autor, a escola não constitui um mero “locus de reprodução” normativa, assumindo-se também, em graus variáveis, como “locus de produção” de regras organizacionalmente referenciadas. Assim, por um lado, importa compreender como diferentes atores escolares percebem as implicações das mudanças decorrentes da nova arquitetura organizacional no padrão das relações de poder no interior das escolas e na textura das interações com o seu exterior e, por outro, identificar os modos de apropriação das oportunidades e dos constrangimentos a partir da mobilização das (reduzidas) margens de

liberdade e de poder de cada ator organizacional<sup>10</sup>. Os dados que apresentamos de seguida foram recolhidos através do recurso a entrevistas semiestruturadas num dos estudos de caso integrados na investigação a que nos reportamos acima.

### **Do presidente do conselho executivo ao diretor: “a mudança na continuidade”**

Um dos traços, aparentemente, mais surpreendentes dos discursos dos nossos entrevistados quando confrontados com a questão relativa às mudanças operadas pela substituição da gestão colegial pela gestão unipessoal é, sem dúvida, a percepção de uma “mudança na continuidade”. Os trechos das entrevistas que se seguem são disso um claro testemunho:

*Aqui esse aspeto unipessoal acaba por ser muito diluído, de fato, além de haver um trabalho em equipa, nós também as questões estão muito divididas pelo grupo que acompanha a diretora de maneira que não sentimos isso ... é a diretora ... é a diretora, não, há situações em que nós resolvemos com os outros elementos. [...] Uma pessoa diz muitas vezes a direção e não é, é a diretora, mas a diretora continuou com uma política aberta e portanto não houve esse choque inicial que ... alguma tensão que eventualmente se gerou foi completamente dirimidas (Presidente do conselho geral).*

Apesar desta inquirida considerar que o novo enquadramento normativo instituído pelo decreto-lei nº 75/2008 envolve o risco de alguns “tiranismos” e de considerar que “a tutela o que quis foi controlar”, a cultura democrática do agrupamento, “a política aberta da diretora” e a ação vigilante do conselho geral permitiram preservar “algumas franjas” de liberdade:

*Pronto é assim, em termos do agrupamento eu penso que houve práticas democráticas que apesar da legislação agora apontar no contrário, acho que se continuam a manter, acho que houve conquistas que se fizeram e que as pessoas agora continuam a podê-las exercer, nomeadamente as críticas, o não aceitar determinadas coisas, o discutir determinados assuntos, isso ninguém nos tira, nem ninguém*

<sup>10</sup> Como afirmam Crozier e Friedberg (1977, p. 92), “L’organisation n’est ici en fin de compte rien d’autre qu’un univers de conflit, et son fonctionnement le résultat des affrontements entre les rationalités contingentes, multiples et divergentes d’acteurs relativement libres, utilisant les sources de pouvoir à leur disposition”.

*nos cala. [...] ainda sinto que neste agrupamento as pessoas querem lutar pelos bocadinhos, pelas franjas que ainda ficam por aí e tentam fazer alguma coisa de diferente, não é? E tentam conseguir furar algumas coisas (ibidem).*

A mesma ideia de continuidade, de que “só mudaram os nomes”, transparece das palavras do professor “mais antigo” da escola:

*Eu aqui não sinto isso [mudanças], neste momento creio que já é um dado assumido, porque o diretor delega as suas competências em quem tem de delegar e, portanto, isso continua igual. O diretor tem 3 adjuntos. Para muitas pessoas isto é como se fosse o conselho executivo. [...] Apesar de ser um órgão unipessoal, continua a ser na prática, pelo menos aqui, um órgão colegial, é a minha percepção. O diretor quando tem que tomar uma decisão muito importante fala com os adjuntos que tem (Professor com mais tempo de serviço no agrupamento).*

A mesma percepção de continuidade foi captada na entrevista com uma das coordenadoras de estabelecimento do 1º ciclo: “Não, não tenho a sensação de que as coisas mudaram, a pessoa é a mesma, talvez por isso não sei, a função dela acho que continua a ser a mesma função ... agora ela tem mais competência porque temos autonomia” (Professora coordenadora de estabelecimento).

O discurso da coordenadora do departamento do 1º ciclo também mantém a mesma linha argumentativa:

*É uma pergunta interessante. Eu é como lhe digo desde 2005 até 2008 não notei [diferenças] ... tínhamos a mesma pessoa, não é? A professora [diretora] e não notei diferença entre aquilo que tive que vivenciar em 2005 e que vivencio, por exemplo agora não vejo grande diferença. [...] Não noto, muito sinceramente, nesse aspeto não noto diferenças. Vamos ver numa reunião de pedagógico daquela altura e numa reunião de pedagógico agora a maior diferença é que havia uma figura, que eu me perguntava se fazia sentido e que me apercebi que agora já não faz parte, e digo “felizmente”, era um representante dos pais nas reuniões pedagógicas que condicionava muito algumas decisões (coordenadora do departamento do 1º ciclo).*

Mesmo quando se reconhece que a instituição do diretor, enquanto órgão unipessoal, criou alguma apreensão, o juízo que se faz *a posteriori* é que esses receios não se concretizaram, em parte devido à “forma muito democrática que a diretora tem ... de impor as normas”:

*Eu acho que aqui no nosso agrupamento aquilo que se verifica é que realmente não houve uma grande mudança nesse aspeto. À partida, quando saiu o modelo ficamos ansiosos e preocupados porque achamos que realmente a coisa poderia mudar radicalmente, mas nós aqui não mudou [...]. Não sentimos isso, talvez, exatamente, por isso, por ser a mesma pessoa que estava anteriormente e a forma muito democrática que tem de lidar com as coisas e de impor as normas acabou por ser muito semelhante àquilo que se passava anteriormente (membro docente do conselho geral).*

Para a representante do pessoal não docente no conselho geral também não são identificadas mudanças significativas na transição do conselho executivo para a gestão unipessoal. Quando tem de abordar algum assunto com o órgão de administração e gestão não contacta necessariamente a diretora porque no agrupamento há uma delegação de poderes em função dos pelouros específicos:

*Eu acho que, neste caso, não é uma só [pessoa] a decidir. Sentimo-nos mais à vontade por isso também, pois tem mais pessoas responsáveis. Cada elemento tem [uma área de atuação] ... pronto nós temos a professora [nome da professora] que é do pessoal assistente operacional, não é? Qualquer dúvida, qualquer problema que haja vamos ter com essa professora que está a resolver (Representante do pessoal não docente no conselho geral).*

No caso do representante da autarquia no conselho geral, e tomando por referência as escolas por onde tem passado, apesar de reconhecer que os diretores têm o poder de “fazerem o que quiserem”, o seu “bom senso” tem imperado e as práticas de auscultação e delegação de poderes constituem a norma:

*Eu creio que, pelas escolas por onde tenho passado, tem havido da parte dos diretores um bom senso, um bom senso no sentido em que, embora eles tenham o poder de nomear, de delegar, de fazerem o quiserem mais ou menos, eles continuam a ouvir os colegas, pelo*

*menos as escolas por onde tenho passado aqui na região em que a diretora delegava no próprio departamento que escolhesse quem seria o coordenador e essa é um função que é inerente ao cargo de diretor, que poderia dizer é A ou é B, mas não, continua a haver esta sensibilidade por parte das direções das escolas por onde passei (Representante da autarquia no conselho geral).*

Na opinião da diretora, apesar de o decreto-lei nº 75/2008 prever a figura unipessoal do diretor que “centraliza tudo”, a “prática” parece não reproduzir fielmente o normativo legal:

*O “75”, traz um órgão muito unipessoal, prevê um órgão unipessoal, em que a figura do diretor centraliza tudo, ainda que na prática não aconteça assim, mas a figura em si é a figura da responsabilidade, da face da escola, perante o agrupamento, perante a administração e tudo como se relacionar. Portanto, a que é para mim a grande diferença é esta: o órgão unipessoal e a responsabilização de uma única pessoa (diretora do agrupamento).*

De resto, para esta entrevistada, não é o decreto-lei nº 75/2008 que representa o divisor de águas no governo das escolas. Este normativo apenas veio acelerar um processo que já estava em curso e que se tinha iniciado cerca de dez anos antes:

*Para mim o ‘115’ faz uma fronteira. Até ali considerei eu, e considero por aquilo que eu vivi, que era um tempo muito calmo, muito tranquilo, em que era possível fazer um acompanhamento pedagógico por parte do conselho executivo. (...) Pronto o ‘115’ veio alterar muito. A partir daí a legislação começou a sair em catadupa e, portanto, foi muito mais difícil assimilar tudo ao mesmo tempo, era sobre a avaliação dos alunos, era o estatuto do aluno, era da própria gestão. [...] O ‘75/2008’, veio acelerar ainda mais aquilo que já estava no terreno, portanto, hoje em dia a percepção que tenho é que o tempo foge, sem termos tempo para nada (diretora do agrupamento).*

### **“A direção sou eu!”: a diretora como rosto do agrupamento**

Aparentemente, a centralização do poder de decisão no órgão de administração e gestão, pelo menos neste agrupamento, ocorre já com o “regime de autonomia” instituído pelo decreto-lei nº 115-A/1998. Apesar de a diretora considerar que ter “perfil” para o cargo significa “conhecer as pessoas, conversar com elas, ouvi-las, considerar exatamente aquilo que as pessoas têm para dizer, valorizar as suas posições, ...dialogar” (excerto da entrevista à diretora do agrupamento), em vários momentos do seu discurso registamos uma conceção de governo da escola claramente concentrada no órgão de administração e gestão e, muito em particular, nela própria, com clara secundarização do órgão de direção estratégica do agrupamento. Quando colocada perante a questão: “qual é o órgão de direção desta escola?”, a resposta não se fez esperar: “Sou eu e os meus colegas que fazem parte da direção”. Quisemos perceber depois qual era o papel do conselho geral e a resposta foi elucidativa:

*É só para entender tudo o que nós fazemos, por que eles não estão a dirigir a escola, eles estão a aprovar ou a dar sugestões de alteração ou não aprovar ou reformular ou orientar aquilo que nós tomamos como decisões. [...] O conselho geral não é um órgão que esteja a dirigir a escola. O legislador deu-lhe, deu-lhe, deu-lhe essa função mas não, na prática é o diretor e os seus adjuntos que estão a dirigir a escola e o agrupamento. Nos também não temos culpa dos erros que os outros fazem, é uma terminologia que não se aplica à prática e não é só aqui (diretora do agrupamento).*

Ainda mais revelador da personalização do governo do agrupamento na figura do diretor é o modo como esta dirigente representa a relação entre o projeto educativo do agrupamento e o projeto de intervenção do diretor:

*Pronto, portanto, estou a dizer que na essência, as linhas gerais do projeto educativo têm de estar concordantes com o projeto de intervenção do diretor. Quando nós, quando eu apresentei o projeto de intervenção, o projeto educativo teve de se adaptar, mas não só, o regulamento interno também teve de se adaptar, porque isto obrigou a um conjunto de estruturas que não existiam, e que passaram a existir, e que também tinham de ter o seu regimento e regulamento atualizado, e foi nessa base que houve esta alteração e que houve a atualização. [...] Mas faz todo o sentido que o projeto educativo se atualize com o projeto de intervenção do diretor, tem de estar em consonância.*

Como se percebe das palavras da nossa entrevistada, não é o Projeto de Intervenção do diretor que tem de ser elaborado em consonância com o projeto educativo do agrupamento, mas o inverso, isto é, a vontade da comunidade educativa deve subordinar-se à agenda do diretor! São, portanto, evidentes os traços de “hipocrisia organizacional”<sup>11</sup> e de *double talk* no discurso da diretora: ao mesmo tempo que assume com clareza o seu protagonismo na condução da escola, secundarizando o órgão de “direção estratégica” e de participação da comunidade educativa, procura produzir uma narrativa isomórfica com os valores da gestão democrática, da abertura ao diálogo e de sensibilidade à diversidade de vozes que compõem a arena escolar. As pressões contraditórias com que é confrontada (imperativo da eficácia e adesão aos princípios da democraticidade) parecem ter resposta, não apenas na desarticulação entre discursos (*double talk*), mas também através de uma “articulação invertida”, substituindo a fotografia do bilhete de identidade da escola pela sua própria imagem.

#### **A colegialidade do órgão de administração e gestão: crónica de uma morte anunciada?**

Como referem diferentes autores, bastante antes de declarado o óbito oficial da colegialidade do órgão de administração e gestão já eram evidentes os sinais da sua debilidade e astenia (Lima, 2011b; Torres, Palhares, Rocha & Lima, 2014). Talvez por isso, ou pelo menos também por isso, na prática quotidiana das escolas, os atores escolares percecionem parcas evidências de rutura na passagem da colegialidade para a unipessoalidade do órgão de administração e gestão e expressem poucos sinais de desgosto com a sua perda. Para esta perceção de “mudanças na continuidade” terá também contribuído o facto de à “alteração de guião” não ter correspondido, na maioria dos casos, uma mudança dos atores. Gestores escolares com vários anos de exercício do cargo<sup>12</sup>, naturalmente, transportam consigo um património experiencial que, para o bem e para o mal, não se esvanece com uma simples mudança da letra da lei, ou inspirando-nos em M. Crozier, não se muda a escola por decreto. Por outro lado, o capital simbólico da “gestão democrática”, perpetuado na voz de alguns “resistentes” também terá desempenhado algum refreamento à emergência de “alguns tiranismos”, como referido acima. Por outro lado, algumas “infidelidades normativas” (Lima, 1992) aparentemente praticadas pela diretora, traduzidas no fazer

<sup>11</sup> Tomamos aqui o conceito de hipocrisia organizacional no sentido que lhe atribui Brunsson (2006), isto é, como uma desarticulação entre discursos, decisões e ações.

<sup>12</sup> No caso da diretora por nós entrevistada, no momento em que registamos o seu depoimento, já contava com mais de vinte anos de exercício de cargos de gestão escolar, incluindo presidente do conselho diretivo, presidente do conselho executivo e diretora.

preceder a nomeação dos coordenadores de diversas estruturas por processos de auscultação dos professores interessados, também contribuiu para uma perceção da sobrevivência da democracia e dos processos eletivos para além da letra da lei:

*Eles [os pares] não me escolheram realmente, mas eu penso que aqui houve ... É assim, eu, no meu caso, posso ser sincera, acho que antes de me terem convidado houve auscultação e pronto como houve auscultação, posso-lhe dizer que sei que houve, e por isso é que depois me convidaram a mim, porque antes quiseram ouvir o grupo, não houve aquela votação, mas ouviram o grupo que lá estava. [...] Realmente ali houve auscultação na mesma, não há votação, mas acaba por haver alguma coisa. (coordenadora do estabelecimento A-1<sup>o</sup> ciclo);*

*Eu sei, muito particularmente, antes da escolha de qualquer coordenador de ano são sondados os colegas todos relativamente à sua opinião em relação ao coordenador de estabelecimento (coordenadora do estabelecimento B- 1<sup>o</sup> ciclo);*

*A diretora tem que nomear os coordenadores de departamento e ela nomeia, mas ‘nomeia de uma forma democrática’. Primeiro usa as bases, ouve os grupos, pelo menos da primeira vez foi assim, o ano passado já não porque saiu uma nova legislação e já condicionava e com esse condicionamento ela (a diretora) teve que fazer um ajustamento, mas da primeira vez ela ouviu primeiro os departamentos, quem é que achavam que devia ser a pessoa indicada para gerir o departamento e depois indicou essas mesmas pessoas, portanto acabou por ser na mesma os departamentos a escolher o seu representante e depois a diretora validou a nossa escolha (Membro do Conselho Geral).*

*Suponho que o que [a diretora] terá feito foi ver as pessoas que teria à sua volta, não é? E escolher a que melhor se enquadraria no perfil. E pronto, foram selecionadas. Antes conversou com as pessoas (por aquilo que eu soube), pelo menos comigo conversou sobre a minha disponibilidade para exercer o cargo. [...] Na altura, recordo-me (isto é sempre uma primeira conversa), porque depois são sempre os colegas que acabam por eleger as pessoas que são designadas pela diretora, não é? E depois, em reunião de departamento, faz-se a eleição e pronto! (coordenadora do estabelecimento C- 1<sup>o</sup> ciclo).*

Embora esta (aparente) não exploração dos limites do poder de decisão por parte da diretora possa ser interpretada como uma autolimitação de poderes, para alguns autores a não exploração plena de certos direitos formais pode significar antes uma forma de reforçar e legitimar o poder através da sujeição à forma socialmente sancionada de exercer o cargo.<sup>13</sup> Fica, portanto, a questão de saber se a participação consultiva promovida pela diretora deve ser creditada na coluna da partilha de poderes e da deliberação democrática, ou se constitui antes uma estratégia de legitimação das suas decisões, sem prescindir do poder final de decisão.<sup>14</sup> A ser assim, estaremos mais próximos de uma “pseudoparticipação” ou da participação como “técnica de gestão” e, portanto, mais próximos das preocupações performativas do que da agenda da democratização.<sup>15</sup>

Na construção da percepção de “mudança na continuidade” que os nossos entrevistados evidenciam, não excluimos os possíveis efeitos de endoutrinamento decorrentes dos discursos hegemónicos de alguns “agentes de institucionalização”, com destaque para os *mass media*, que têm contribuído para a generalização de um novo senso comum educacional, o qual incorpora “o elogio das virtudes das lideranças boas, fortes e eficazes” (Lima, 2011b, p. 52). Neste cenário, os excluídos, invisibilizados ou silenciados não se percebem necessariamente como tal pois, como assertivamente observam Cot e Mounier (1976, p.8), “o mecanismo da ideologia dominante nunca é tão eficaz como quando persuade os excluídos da legitimidade da sua exclusão”. Em algumas das falas dos nossos entrevistados fica evidente esta aparente naturalização da ascendência da diretora sobre os outros órgãos da escola, nomeadamente sobre o conselho geral:

*No fundo quem faz a organização da escola é a diretora, não é? Mas isso também é esse o papel dela (Membro docente do conselho geral);*

<sup>13</sup>Afirmam Biggart e Hamilton (1984, p. 540): “in order to be powerful an actor must limit acts of power to the norms of his or her role, or convince others that he or she is exercising power within the limits of the role”. De seguida, os autores afirmam que a inversa também é verdadeira, ou seja, “the ability to get things done, to be powerful, actually diminishes when a person steps outside the normative bounds of his or her position. Interpersonal power is an important measure a matter of getting others to view one’s acts of power as acts of obedience to role obligations” (1984, p.540).

<sup>14</sup>Os dados de que dispomos não nos permitem, por exemplo, saber se, caso a sondagem aponte num sentido que não corresponde à opinião da diretora, o resultado dessa sondagem seria respeitado.

<sup>15</sup>Como observa Angus (1993, p 10), “It is important to recognize, therefore, that particular forms of school level participation may well serve as conservative managerial devices rather than genuine democratic reforms.”

*Entrevistador- Qual é o órgão que tem mais poder na escola?*  
*Entrevistado- O que tem mais poder tem de ser a diretora, não é?”*  
*(coordenadora de estabelecimento do 1<sup>o</sup> ciclo);*

*“Eu, em parte, acho bem que haja uma certa autonomia da diretora e do poder que ela tem. É um perigo, mas sendo bem direcionado, qualquer pessoa gosta de trabalhar (acho eu) de acordo com as normas e com as pessoas com quem funcionam as coisas, não é? Quer dizer, se essa capacidade que tem atualmente, se for bem orientada, e eu, pela minha experiência, acho que acaba por acontecer isso (coordenadora de estabelecimento do 1<sup>o</sup> ciclo).*

Quando confrontadas com um hipotético cenário de livre opção entre um órgão de gestão colegial ou unipessoal, os nossos entrevistados expressaram alguma hesitação e, apesar de mostrarem alguma preferência quanto ao princípio da colegialidade, baseando-se na experiência vivida ao longo dos últimos anos, e muito em particular no contexto em que desenvolvem a sua atividade profissional, são recetivos à unipessoalidade do órgão, ou, pelo menos, não sentem necessidade de mudar:

*O regime colegial é importante, mas eu não vejo problema nenhum com este regime em que estamos a funcionar estamos a funcionar bem, não vejo ... talvez outras escolas possam ver outra coisa. (Professor, membro do conselho geral);*

*Entrevistador- Se tivesse que optar agora entre um órgão unipessoal de direção estratégica e um órgão colegial, qual é que acha que seria a decisão da escola?*

*Entrevistada - Quer dizer ... ahhh é que nós não notamos muito a diferença, o problema é esse (risos), quer dizer, continuamos muito essa prática da colegialidade, embora, claro a prestação de contas é sempre com a diretora (Presidente do conselho geral).*

*Entrevistador- Se lhe permitissem escolher entre um órgão colegial, com um conselho executivo, ou um órgão unipessoal, com um diretor, qual escolheria?*

*Entrevistada- É muito difícil ...*

*Entrevistador: Mas tem preferência por algum ...*

*Entrevistada- É assim, é tudo uma questão de funcionamento, eu acho que devemos escolher com ..., acho que vai depender das pessoas (coordenadora de estabelecimento do 1º ciclo).*

### Considerações finais

Como sobressai dos testemunhos recolhidos junto dos nossos entrevistados, seja a prática da “sondagem” ou da auscultação uma estratégia gerencialista para cooptar os professores ou uma prática compensatória e de resistência ao “défice democrático” imposto pelo decreto-lei nº 75/2008, não restam dúvidas de que as práticas de gestão da diretora têm contribuído para atenuar a percepção da potencial rutura induzida pelo referido normativo e para a representação do agrupamento como organização marcada por uma cultura democrática em que, como referiu a presidente do conselho geral, “apesar da legislação apontar o contrário”, certas “práticas democráticas se continuam a manter”. Os nossos inquiridos não ignoram os riscos potenciais de uma concentração de poderes no diretor, e até reconhecem que viveram alguns momentos de incerteza e apreensão, contudo parecem acreditar que, mais do que os normativos, são as pessoas que fazem a diferença. O forte carisma da diretora, a sua disponibilidade para o diálogo, a sua aposta numa narrativa isomórfica com os valores democráticos, o seu “jogo de cintura”<sup>16</sup> e a sua hábil utilização dos espaços de negociação informal, sobretudo concertando estratégias com a presidente do Conselho Geral<sup>17</sup>, granjearam-lhe um inquestionável capital de prestígio e de reconhecimento profissional, com evidentes reflexos na sua liderança consensual. Sem prescindir do seu direito de decidir, de sobrepor o seu rosto ao rosto da comunidade educativa, subordinando o projeto educativo do agrupamento ao seu projeto de intervenção, a diretora parece ter conseguido realizar a verdadeira quadratura do círculo, paradoxo bem traduzido por um dos entrevistados quando se referiu à “forma muito democrática que tem de lidar com as coisas e de impor as normas”. O que as vozes dos atores aqui mobilizadas indiciam é que a implementação do novo “regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar”, instituído pelo decreto-lei nº 75/2008, pelo modo como foi

<sup>16</sup> Expressão utilizada pela Presidente do Conselho Geral para caracterizar o modo como a diretora lidava com os constrangimentos do quotidiano, nomeadamente os decorrentes da marcada centralização da administração educativa.

<sup>17</sup> Como nos confidenciou um dos nossos entrevistados “sei que a nossa diretora e a nossa presidente do Conselho Geral também têm estas conversas informais. São reuniões informais onde debatem pequenas questões, pequenos assuntos que vão surgindo, portanto eu acho que isto também ajuda a que os órgãos se entendam e que tentem resolver os problemas, uma forma de evitar que surjam grandes problemas porque eles vão sendo debatidos e vão sendo resolvidos conforme vão surgindo” (Membro docente do Conselho Geral).

apropriado (e recriado) localmente, parece ter tido menos repercussões na reconfiguração do xadrez micropolítico no interior das escolas/agrupamentos do que nas relações do *centro* com a *periferia*. Com base nos dados recolhidos, podemos afirmar que os fenómenos de resistência não se evidenciaram tanto no *interior* do agrupamento (por exemplo contestando a ação da diretora), mas em estratégias desenvolvidas pelos órgãos de governo do agrupamento para contrariar (ou “limitar os danos”) da agenda centralizadora da tutela, preservando as magras “franjas de liberdade” conquistada.<sup>18</sup>

Não podemos, contudo, terminar sem fazer uma ressalva relevante. Neste estudo mobilizamos sobretudo as vozes de atores educativos ligados aos órgãos de governo do agrupamento, seja às estruturas de topo (membros do conselho geral<sup>19</sup> e diretora), seja aos órgãos de coordenação e supervisão intermédia (coordenadores de departamento e coordenadores de estabelecimento), alguns deles com forte ligação à diretora, por terem sido por esta nomeados.<sup>20</sup> Esta opção, apesar de justificada pela relevância dos cargos institucionais dos entrevistados para os objetivos do nosso estudo, ao mobilizar predominantemente a “voz dos governantes”, pode, contudo, ter deixando mais diluída a “voz dos governados”, com possíveis consequências em algumas das dimensões da narrativa aqui desenvolvida, nomeadamente no que concerne ao grau de rutura percebida na transição da gestão colegial para a gestão unipessoal, hipótese que só um estudo mais extensivo, mobilizando outros instrumentos de recolha de dados e captando outras “vozes”, poderá ajudar a clarificar.

### Referências Bibliográficas

Angus, Lawrence (1993). Democratic participation or efficient management: The social and political location of the self-managing school. In John

<sup>18</sup> Nas palavras da presidente do conselho geral do agrupamento, com a implementação do novo modelo de direção, administração e gestão regulado pelo decreto-lei nº 75/2008, “a tutela o que quis foi controlar”. Contudo, defende a mesma entrevistada, “nós enquanto atores educativos podemos contornar algumas coisas que a legislação se for levada muito à letra e poderia, de facto, permitir alguns tiranismos e pouca democracia nos agrupamentos e portanto foi um bocado isso [que a levou a candidatar-se a presidente do conselho geral]”.

<sup>19</sup> De entre os membros do conselho geral, além da presidente, foram entrevistados representantes dos professores, dos pais, dos funcionários e da autarquia. Dado tratar-se de um agrupamento sem ensino secundário, os alunos não estão representados neste órgão de direção.

<sup>20</sup> Além destes entrevistados com responsabilidades institucionais específicas, entrevistamos também o “professor mais jovem” (com menos tempo de serviço no agrupamento) e o “professor mais antigo” (com mais tempo de serviço).

- Smith (Ed.). *A Socially Critical View of the Self-Managing School*, (pp. 10-34). London: Falmer Press.
- Ball, Stephen (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, Stephen (2002). *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 3-23 .
- Barroso, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Bowe, Richard, Ball, Stephen, & Gold, Anne (1992). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Biggart, Nicole, & Hamilton, Gary (1984). The Power of Obedience. *Administrative Science Quarterly*, 29, 540-549.
- Brunsson, Nils (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.
- Brunsson, Nils, & Olsen, Joan (1993). *The Reforming Organization*. London: Routledge.
- Clarke, John, & Newman, Janet (1997). *The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: Sage.
- Codd, John (1993). Managerialism, markets liberalism and the move to self-managing schools in New Zeland. In J. Smyth (Ed.). *A socially critical view of the self-managed school*, (pp. 132-147). London: The Falmer Press.
- Cot, Jean-Pierre, & Mounier, Jean-Pierre (1976). *Para uma sociologia política*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Crozier, Michael, & Friedberg, Erhard (1977). *L'acteur et le system. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lima, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: CEEP/IEP.
- Lima, Licínio (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão de administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 7-47.
- Lima, Licínio (2011a). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio (2011b). Director de Escola: Subordinação e poder. In António Neto Mendes, Jorge A. Costa & Alexandre Ventura. *A Emergência do*

- Director da Escola: Questões políticas e organizacionais*, (pp. 47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro,
- Lima, Licínio (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação e Sociedade*, 35 (129), 1067-1083.
- Mainardes, Jefferson (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27 (94), 47-69.
- Newman, John, & Clarke, Janet (2012). Gerencialismo. *Educação & Realidade*, 37(2), 353-381. (<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>)
- Ranson, Stewart, & Stewart, John (1994). *Management for the Public Domain: Enabling the Learning Society*. St. Martin's Press
- Smyth, John (Ed.) (1993). *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. London: Falmer Press.
- Smyth, John (2011). The disaster of the “self-managing school”-genesis, trajectory, undisclosed agenda and effects. *Journal of Administration and History*, 43 (2) 95-117.
- Simões, Graça (2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48.
- Torres, Leonor, Palhares, José, Rocha, Custódia, & Lima, Licínio (2014). Le directeur: modele de gestion et de leadership dans l'école publique portugaise. In Jean-Louis Derouet & Romuald Normand (dir.). *La question du leadership. Perspectives européennes* (pp. 195-218). Louvain-La-Neuve: Academi-L'Harmattan.
- Whitty, Geoff, Power, Sally, & Halpin, David (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Ediciones Morata.

## **Caminhos da formação: inscrever na sociedade os caminhos da auto-organização, da autonomia e da identidade<sup>1</sup>**

Teresa Ambrósio

### **Introdução / Resumo**

#### **I – Formação ao longo da vida, regulação social e decisão política**

- 1.1. As relações complexas entre política educativa e política económica no contexto da mundialização
- 1.2. O novo paradigma das políticas educativas
- 1.3. A perspectiva socio-antropocêntrica da educação
- 1.4. A formação ao longo da vida na regulação da educação/economia
- 1.5. Praxis, saber e conhecimento – o elo de ligação das dinâmicas sociais e pessoais

#### **II – Modelização dos problemas e questionamentos epistemológicos**

- 2.1. À volta das teorias da auto-organização
- 2.2. Compreender a lógica da individuação, da construção da identidade e da autonomia
- 2.3. Intencionalidade, reflexividade dialógica e emergência dos projectos de acção
- 2.4. Autoformação e regulação social – a autonomia colectivamente auto-organizada

#### **Conclusão**

---

<sup>1</sup> Tradução do texto da comunicação apresentada por Teresa Ambrósio no âmbito do "Atelier 07: Education et Formation: Le complexe action-recherche décision politique-régulation sociale" integrado no Colóquio « Intelligence de la complexité, Epistémologie et Pragmatique » que teve lugar em Cerisy (França) em Junho de 2005. Uma versão posterior deste texto foi publicada como capítulo de livro : Ambrósio, T. (2006), *Chemins de Formation: Inscrire dans la société les chemins de l'auto-organisation, de l'autonomie et de l'identité* In Teresa Ambrósio & Frédérique Lerbet-Serani (eds.), *Les sciences de l'éducation à la croisée des chemins de l'auto-organisation*, Paris: L'Harmattan, pp. 185-203.

### **Introdução**

Os paradigmas actuais de referência das teorias contemporâneas da educação/formação e as orientações das políticas educativas baseadas na formação ao longo da vida são o resultado da evolução da investigação sobre os processos complexos de construção da autonomia, da identidade da pessoa e da autoformação adaptativa permanente. No entanto, são igualmente o resultado da evolução dos modelos de regulação da educação escolar e da formação profissional, assim como das suas relações com a economia e o mercado do trabalho. Deste modo, o objecto de muitos projectos de investigação é o de entender como a organização da formação ao longo da vida e a sua institucionalização, a sua estratégia e as suas práticas formativas, em negociação com os parceiros sociais e o seu controlo por parte de poderes, tanto públicos como privados, contribuem para a regulação social no mundo contemporâneo.

As transformações da modernidade e as estratégias de desenvolvimento que se pode estabelecer como opções de futuro não podem ser estudadas só a nível institucional, político ou sociológico. Pelo contrário, devem ser também consideradas no seio das suas interdependências directas com a vida dos indivíduos e da construção e reconstrução contínuas das suas identidades. Os conceitos de reflexividade (Lash, Turner) recorrem à inteligibilidade dos mecanismos de auto-identidade, de autopoiesis (Varela) que forjam o *self* – mecanismos que provêm de influências exteriores mas também da auto-organização das pessoas enquanto sistemas abertos (Juanero).

As interdependências destes mecanismos forjam as instituições sociais, culturais e políticas modernas – instituições que aparecem e sofrem com o contexto da globalização mas que têm igualmente, por sua parte, implicações globais.

A reflexividade pessoal enquanto paradigma da autoformação da pessoa ao longo da vida e a reflexividade institucional da modernidade são os meios de desenvolvimento da modernidade (Giddens) no mundo contemporâneo, sujeito a riscos, incertezas, imprevisibilidade, caos e desordem.

Nesta comunicação, procura-se entender, num quadro de referência e de modelização da complexidade, as múltiplas possibilidades de organização do mundo social e político surgindo da confrontação entre as dinâmicas pessoais e sociais da auto-organização dos sujeitos e dos grupos.

Novas formas do exercício democrático baseadas na mediação e na regulação social que constituem o campo experimental desta comunicação, são possíveis através do desenvolvimento e da operacionalização de novos paradigmas da formação ao longo da vida.



## Formação ao longo da vida, regulação social e decisão política

O desenvolvimento económico sempre recorreu ao sector político para responder às necessidades de mão-de-obra que as próprias empresas não conseguem satisfazer. Deste modo, o sector político teve de recorrer a políticas educativas para definir a oferta quantitativa e qualitativa dos recursos humanos. Desde o século da industrialização, o Estado, utilizando as teorias do capital humano, organizou e controlou os sistemas de educação para fazer da política educativa o promotor da produtividade nacional, da concorrência entre as regiões e as nações, com a ajuda das teorias do investimento em “capital humano” e em “capital social”, da planificação da educação e, recentemente, das teorias neoclássicas da “concorrência”. Hoje em dia, utiliza-se o conceito de Lifelong Learning – Formação ao longo da vida – para fazer a regulação social entre educação, economia e estado.

### 1.1. As relações complexas entre a política educativa e a política económica no contexto da mundialização

A economia da educação e as diferentes especialidades no campo das ciências económicas, de gestão, do trabalho e da administração educativa, apareceram nos anos 50-60. Influenciaram a opinião pública, formaram vários especialistas, foram divulgadas nos centros de investigação, em revistas especializadas, colóquios, documentos, negociações, sindicatos, empresas, apoiaram as decisões políticas e conseguiram criar instrumentos de decisão que influenciam ainda hoje as políticas educativas. Pode-se ainda afirmar que a representação social de uma educação de qualidade, um conceito actualmente tão comum em diferentes discursos, fixa o paradigma da regulação da educação pela economia, de tal modo que remete para o segundo plano o que é mais essencial e fundamental no pensamento educativo contemporâneo – a educação – entendida enquanto processo de desenvolvimento e construção da pessoa, do cidadão, um bem comum de acesso universal através das redes dos serviços públicos ou privados, de interesse nacional.

Depois dos anos 80, o crescimento económico a nível transnacional, a mobilidade de capitais financeiros, a concorrência entre os territórios onde estão alguns destes capitais, a privatização dos sectores tradicionalmente sob os poderes públicos (saúde, educação, protecção social, etc.) mudaram, no seu conjunto, os critérios de regulação educação/economia estabelecidos há muito tempo, nos quais meios e instrumentos de gestão, financiamento e regulação foram criados e estabelecidos.

As políticas educativas clássicas conheceram também o impacto dos conhecimentos produzidos pela investigação científica, pela exemplificação de práticas pedagógicas e sociais inovadoras ou pelo enfoque, regularmente renovado, na defesa dos Direitos humanos e dos direitos sociais que daí decorrem, de acesso universal à educação e do respeito integral para o desenvolvimento das capacidades e do potencial humano. Transformações profundas estão a ser gradualmente introduzidas na educação e, desta vez, não têm nada a ver com aquelas implementadas durante os anos 60-70, a época das grandes reformas educativas : reformas sobretudo estruturais que incidiam em orientações das organizações internacionais, tais como a OCDE, a UNESCO, o Banco mundial, etc.

Contudo, a conjuntura económica actual e a dimensão da concorrência no contexto da mundialização, assim como a evolução da organização dos centros de produção tendo por modelo a economia do conhecimento, explicam o enorme fardo que pesa agora nos responsáveis das políticas educativas e de formação.

A emergência de um novo conceito – Lifelong Learning – cuja tradução fiel é difícil em várias línguas, como o português (aprendizagem ao longo da vida ou formação ou educação ao longo da vida ?), aponta em direcção à dita pressão. Tal foi o caso, durante as décadas anteriores, no que diz respeito ao conceito de investimento no capital humano e de todos os benefícios pessoais, sociais e económicos esperados deste investimento. No entanto, este conceito pode ser entendido e usado segundo diversas abordagens. Como em épocas anteriores, os conceitos de educação permanente (E. Faure), educação recorrente, educação de adultos, formação profissional contínua, entre outros, representam respostas aos novos problemas que surgiram nas relações sistemáticas e complexas entre o sistema educativo ou de formação profissional, por um lado, e o sistema de produção e o mercado de trabalho, por outro. Uma vez que estes sistemas são abertos e assim submetidos a múltiplas lógicas – internas e externas – que moldam o comportamento dos seus agentes, torna-se impossível controlá-los com muito rigor e guiá-los até um equilíbrio definido. Contudo, podem ser acompanhados na sua evolução, até orientados para fins desejáveis se os considerarmos como sistemas adaptativos.

### 1.2. O novo paradigma das políticas educativas

No contexto da mundialização da informação e da difusão, à escala planetária, do conhecimento e dos saberes codificados, e assim no contexto de novos modelos subseqüentes para a organização das instituições e dos sectores produtivos – a economia baseada na criação e gestão do conhecimento –, o conceito de formação ao longo da vida (Lifelong Learning – LLL) é amplamente discutido pelos especialistas e decisores económicos e

políticos, endossados pela esfera académica, e fortemente difundido em documentos provenientes das instâncias europeias. Assim, este conceito conseguiu impor profundas revisões, não só dos quadros ideológicos e teóricos básicos mas também da administração das políticas educativas.

No entanto, o aparecimento de novos instrumentos de monitorização e gestão, no campo dos sistemas governativos como na gestão das empresas de bens e serviços, no sentido de reequilibrar o mercado de trabalho e manter as dinâmicas de crescimento da produtividade, da concorrência e da competitividade das empresas, justifica algumas das novas linhas de investigação/intervenção a nível da investigação educativa e da investigação interdisciplinar nos diferentes ramos da economia e da gestão.

Os desenvolvimentos rápidos das tecnologias de comunicação e do conhecimento, que se tornaram assim factores de produção, abrem novas possibilidades de negociação social concertada, a nível das instâncias nacionais e europeias. Esta competência “aprender a aprender” considerada como um requisito necessário (mas não suficiente) da empregabilidade, segundo as estratégias de apoio ao modelo de desenvolvimento económico e social, é assumida em todo o espaço geopolítico da União Europeia.

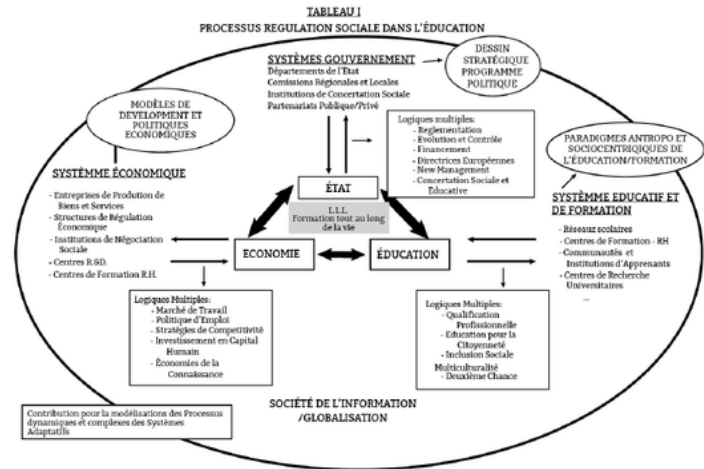
Em contraponto, numa visão economicista da educação, no entanto mais numa perspectiva antropocêntrica da formação ao longo da vida, esta pode ser também uma via alternativa à escolaridade formal e certificada por diplomas, uma via permitindo a cada indivíduo a aquisição da cidadania, o “empowerment”, ou a capacidade de ser o sujeito da sua própria história, de saber, de saber ser e de conviver com os outros (Delors). Além disso, numa perspectiva sociocêntrica de coesão social, pode ser também um meio de combate à exclusão, um meio de resposta à diversidade multicultural e um caminho de aprofundamento da democracia participativa.

### 1.3. A perspectiva socio-antropocêntrica da educação

Trata-se de alargar o conceito e o quadro de intervenção da formação ao longo da vida a outras dimensões do ser humano, além daquela de ser um “recurso humano”. A formação ao longo da vida deve ter a sua origem nos investimentos realizados pelo Estado, pelas empresas e pelos próprios sujeitos, com vista na aquisição de qualificações e competências profissionais novas e inovadoras. Na sua organização e nos seus métodos, deve integrar e reconhecer a experiência quotidiana como sendo também formativa, como as vivências no sentido de vida pessoal e comunitária, pondo em evidência novas capacidades cognitivas (aprender a aprender, capacidades pessoais autofinalizadas (saber ser e conhecer-se) e capacidades sociais (cooperar, dialogar, reflectir juntos). Deste modo, pode finalmente representar um novo quadro para repensar a educação como um/o caminho possível a fim que se possa ter outros modelos de desenvolvimento (o desenvolvimento humano e

a reorganização societal sustentável) entre o caos, a incerteza e o risco da realidade complexa para com os quais estamos hoje em dia sensíveis. Esta formação ao longo da vida está então finalizada, não só enquanto objectivo das políticas de educação e formação, mas também enquanto objectivo de designio estratégico nacional e de promoção da cidadania em diferentes meios formais ou informais e em diferentes oportunidades, com o recurso, além disso, às novas tecnologias da informação (NTI).

No pensamento educativo contemporâneo, este olhar sobre a formação ao longo da vida leva-nos a novas problemáticas que não podem fazer esquecer a complexidade da formação humana e a sua organização enquanto formação para a complexidade.



### 1.4. Formação ao longo da vida na regulação da educação/economia

Na tabela I – processo de regulação social da educação, tentamos construir uma tabela para modelizar a complexidade dos processos de interacção entre o sistema educativo e formativo, o sistema político governativo e o sistema económico – que procura, insere e gere os recursos humanos qualificados – todos convergindo para as finalidades e objectivos da formação ao longo da vida. Ao encarar estes sistemas abertos, dinâmicos e adaptativos, fazemos referência ao “sistema mundo”, caracterizado hoje em dia pela sociedade da informação e pela mundialização das interdependências políticas/económicas/sociais.

Esta tentativa de apresentação da diversidade e da multiplicidade das interações e das lógicas governativas e de gestão dos diferentes sistemas e subsistemas, tem por único objectivo evidenciar a falta de rigor, a insuficiência e as limitações de certos julgamentos de análise e de decisão que dizem respeito a estes sistemas, quando se procura atingir as soluções de alguns problemas, tanto mais quando se toma uma decisão à luz de uma visão ou de uma abordagem disciplinar cujas bases científicas, independentemente do seu valor, nunca estão postas em causa. A confrontação da economia da educação com as teorias que foram desenvolvidas e renovadas na esfera dos paradigmas neoliberais sobre o investimento em capital humano com teorias mais recentes sobre a educação/formação e os novos paradigmas de “new management”, de uma nova cultura de democracia participativa, faz sobressair visões reduzidas das respostas sociais e individuais a situações e fenómenos dados.

Encaramos a formação ao longo da vida como um instrumento potente da formação dos recursos humanos para com os desafios da evolução tecnológica, os novos meios de organização da produção, a mundialização dos mercados, nomeadamente do mercado do trabalho, as negociações locais, sociais e políticas sobre o uso e a implementação de certas estratégias de desenvolvimento. Isto implica não só a capacidade de análise e de controlo dos sistemas económicos pelos agentes apropriados e pelos agentes políticos, mas também a compreensão das lógicas, das dinâmicas e dos comportamentos dos sistemas de formação e educação.

*Esta compreensão vinda dos responsáveis políticos, assim como a constituição de uma opinião pública esclarecida, estão ainda muito limitadas entre nós.*

Quando se olha para a Tabela I no ângulo do sistema de educação e formação, pode-se reconhecer a existência de espaços alargados que são estruturados pela rede de várias escolas e centros com diferentes níveis e modalidades de ensino como por centros, comunidades e instituições que, não tendo a formação por objectivo, agem enquanto espaços de aprendizagem – instituições “aprendentes” – uma vez que oferecem oportunidades e promovem a aquisição de saberes, experiências e competências. Estes podem ser integrados individualmente pelos “sujeitos aprendentes”, apoiando os seus percursos sucessivos e pessoais de formação, que sejam ou não certificados.

Pelo contrário, a análise dos condicionamentos postos pelos sistemas governativos, além dos instrumentos tradicionais de regulamentação e controlo usado pelo Estado a fim de gerir as políticas de educação e formação, faz salientar a emergência, ao longo dos anos, de novas propostas que dizem respeito à administração dos serviços e das políticas públicas que têm tendência para incluir a educação e que se traduzem pelo conceito de

“governança”. Isto não põe em causa os fins políticos mas é apresentado pelas instâncias de regulação, públicas ou privadas, como um conjunto de técnicas usadas de normas de controlo e de mecanismos de promoção que se justificam na lógica de eficácia e de peritagem técnica visando a obtenção de certos “objectivos concretos”, normalmente descritos por indicadores quantitativos. Este novo modelo “new management” baseia-se em redes de centros e parcerias, estabelecidas através de acordos livres entre os agentes no âmbito do serviço público. Esta nova cultura governativa subordina a política educativa aos objectivos mais amplos da política nacional, impondo no entanto as condições de uma “nova administração” e da concorrência do “mercado educativo”.

Ao mesmo tempo, nesta abertura do modelo governativo centralizado e na emergência dos movimentos para a democracia participativa, para a responsabilidade social dos cidadãos, assiste-se à propagação dos casos de inovação dos mecanismos de decisão e de administração da educação, onde os parceiros, as comunidades locais e, em geral, a expressão das expectativas sociais, revelam outros processos de regulação decorrendo da criatividade e da reflexividade social. É o papel dos conselhos nacionais, locais, regionais da educação, instituições de mediação e concertação.

Nas interações, as trocas e as confrontações dinâmicas de todas as partes vivas dos sistemas em causa, o que é possível e pedido ao poder político, é algo de novo, emergente e que abre um vasto terreno à investigação social e política.

#### *1.5. Praxis, Saber e conhecimento – o elo de ligação das dinâmicas sociais e pessoais*

O que se pode já entender é que o novo paradigma da educação/formação ao longo da vida, no que diz respeito à regulação económica e política, desenvolve-se presentemente na construção de novos modelos institucionais: parcerias público-privadas visando a gestão eficaz dos recursos humanos e dos recursos e meios incidindo na sua formação, segundo as exigências dos sistemas económicos e políticos. No entanto, a abordagem educativa enriquece a nossa visão da realidade social e humana quando salientamos o facto que as instituições de formação não são “caixas pretas” das quais ninguém conhece nem os conteúdos, nem os processos dos actos de aprendizagem e de construção da pessoa. Isto foi até demonstrado no decurso das últimas décadas pelos resultados da investigação educativa com o contributo das ciências cognitivas, da psicologia do desenvolvimento, das neurociências e da abertura a novos modelos hermenêuticos e construtivos do conhecimento. Em conclusão, a educação/formação ao longo da vida, pode ser também um elemento de regulação social da educação emancipadora, do

desenvolvimento humano e da construção da democracia participativa. Ao construir o sujeito ao longo da sua vida, valoriza-se o processo auto-regulador, antropológico dos sistemas vivos. A educação/formação ao longo da vida confronta os sistemas e processos sociais de aprendizagem com os processos individuais, todos com uma adaptação complexa permanente. Deste modo, é considerada como um meio de articulação entre as dimensões económicas, culturais, sociais e pessoais das políticas de educação e formação. Aliás, estas políticas podem finalmente libertar a educação das pressões da economia mundial ou nacional e da supremacia das novas tecnologias e salvaguardar a riqueza humana das comunidades no que concerne às suas potencialidades de intervenção, cultura e conhecimento.

### Modelização dos problemas e questionamentos epistemológicos

Os factos enunciados na primeira parte, aos quais chegámos seguindo uma abordagem sistémica, levam-nos a uma modelização dos problemas de decisão política (da política e não da política) ou a um questionamento epistemológico exigindo um conhecimento aprofundado da realidade social e humana. Com esta comunicação, fomos levados a interrogar, entender as relações dinâmicas, as trajectórias, os desenvolvimentos da pessoa e da sociedade através das grandes lições que podem ser dadas pelos estudos sobre a auto-organização e a autonomia dos sistemas vivos.

#### 2.1. À volta das teorias da auto-organização

No século XX, o crescimento da termodinâmica, da biologia, da cibernética, da ecologia e, entre outros domínios científicos, do tema da auto-organização, não se afasta muito da concepção filosófica kantiana construída numa epistemologia que assume, como base científica, as interacções e a causalidade circular como redes de regulação dos sistemas físicos ou biológicos.

O desenvolvimento dos organismos vivos que têm em vista fins, referências para atingir, dá lugar a processos “auto” que se desenvolvem pela integração e pela retroacção entre os elementos essencialistas e externalistas, inscritos num meio energético/material.

No domínio dos seres vivos complexos, esta auto-organização com diferentes níveis, a evolução auto-organizativa e a existência de uma intencionalidade dão lugar à emergência de estruturas globais, sistémicas, a partir das interligações de unidades simples, originando uma criação espontânea de ordem, de uma identidade capaz de se determinar ou de se constituir em e para um sentido. Neste caso, existe “um auto” que se constrói

a partir dos sistemas dinâmicos dos quais nasceu e que o envolvem numa rede permanente de interacções. Em termos de dinâmica evolucionária, há um sentido de si (*self*) que lhe confere uma singularidade e uma historicidade.

#### 2.2. Compreender a lógica da individuação, da construção da identidade e da autonomia

A auto-organização implica uma criação de uma identidade funcional que evolui e se determina face ao exterior pela plasticidade própria dos sistemas abertos, dinâmicos e complexos. A auto-organização, para estes sistemas, é mais uma autoconstrução cujo *self* (um *pattern* macroscópico) representa uma estabilização de uma rede de relações entre os elementos microscópicos.

Estes sistemas tornam-se agentes adaptativos, autónomos, informados, podendo exercer uma acção voluntária.

A apropriação destas teorias de auto-organização, próprias a um ambiente variável, pelas teorias da autoformação dos sujeitos, permite-nos entender a lógica de individuação, de construção da identidade, da autonomia do sentido pessoal, de integridade e de autopoiesis pela aprendizagem ao longo da vida.

Se a autoprodução de si, enquanto construção de uma identidade e autonomia, não pode ser entendida como o resultado de um equilíbrio dinâmico das relações entre elementos internos e externos, não podemos também entendê-lo só pela dinâmica interna do “sistema pessoa”. A polaridade não é aquela entre indivíduo e sociedade porque o indivíduo é uma parte da sociedade, uma espécie de holograma do mundo social.

Os indivíduos enquanto sistemas vivos auto-organizadores são exemplos dos sistemas autónomos que têm a particularidade de poder manter uma autonomia informada. A eles aplicam-se também os princípios da auto-organização destes sistemas, tanto como a estabilidade ou então a coesão pelo fecho da causalidade circular entre as partes dinâmicas de um sistema particular determina a integridade, a identidade, o automanutenção e a resistência às flutuações internas e externas. Contudo, não perdem a capacidade de se auto-reconsiderar pela energia vital própria ou então pela informação (saber, conhecimentos). No entanto, a lógica de individuação é fundamental para perceber o equilíbrio entre os elementos externos e internos. Este ponto de vista afasta-se das perspectivas radicalmente internalistas e individualistas da auto-organização dos sujeitos e leva-nos a uma perspectiva socio-antropocêntrica da educação.

### 2.3. Intencionalidade, reflexividade dialógica e emergência dos projectos de acção

À medida que se complexifica a auto-organização dos sujeitos, as capacidades de acção tornam-se cada vez mais finalizadas e intencionais.

Acção, intenção e identidade são inseparáveis. A complexidade é a outra face da rede de causalidades múltiplas, de interdependências com os elementos ou unidades autónomas circundantes, constrangimentos internos e externos e a trajetória evolucionária do sistema. Portanto, a partir do momento em que haja uma capacidade de acção intencional, a intenção não pode ser separada da acção inserida em redes de causalidades múltiplas e constrangimentos contextuais.

Em termos singulares (pessoais) e colectivos, o comportamento de cada unidade autónoma depende daquele das partes circundantes, mas este “surge” das interações de cada parte.

Também, à medida que as “intencionalidades” do sujeito se traduzem pela reflexividade pessoal, este mesmo sujeito toma consciência dos efeitos e dos constrangimentos contextuais das suas acções. No que diz respeito à reflexividade social e institucional (Reynaud, Giddens), podemos considerar igualmente que o diálogo, a confrontação, a negociação dentro dos grupos, das comunidades com uma identidade própria, dão lugar a uma dinâmica consciente, fazendo emergir ainda uma orientação para a acção educativa (do sentido) de um modo selectivo (decisão colectiva).

Se o ambiente (comunidades humanas) é indispensável para a construção da identidade, da autonomia do indivíduo (o papel primário dos processos escolares de desenvolvimento da identidade e de socialização autónoma), a autoformação ao longo da vida do sujeito autónomo, identificável em comunidades, confere-lhe a dimensão do sentimento e do sentido de si próprio, da percepção e da experiência que pode ser integrada a vários níveis de conhecimento. A recursividade das interações entre sujeitos pela informação e pelo conhecimento, pode ser transformada em interações dialógicas e fazer aparecer os projectos colectivos de acção, com consciência e sentido.

### 2.4. Autoformação e regulação social – a autonomia colectivamente auto-organizada

Autoformação, conhecimento, tomada de consciência das intencionalidades por agentes através da reflexividade social, e do sentido de cada um pela reflexividade pessoal, determinam dinamicamente o conjunto

das interações no processo de regulação social e da emergência de projectos colectivos de ordem e de organização (projectos políticos).

O nível de complexidade destes projectos revela-se, por conseguinte, mais dinâmico de que o que é produzido por agências especializadas (grupos de especialistas), excepto no caso de fazerem parte dos sistemas auto-reguladores.

A regulação com vista às finalidades assumidas por um sistema social (regulação social) cujas unidades autónomas estão mantidas por processos de auto-organização (aqui particularmente definida pelo seu carácter consciente racional e de aprendizagem, como o resultado dos processos de autoformação) não pode ser interpretada só em termos dos processos complexos, de adaptação dos sistemas (de acordo com o conceito de sistema adaptativo). O que significa que a regulação social, como a convergência e a negociação das intencionalidades dos actores sociais (numa perspectiva sociológica, dir-se-ia que são estratégias em termos de actores) não se traduz simplesmente pela concertação das relações e dos feedbacks positivos cujo resultado faz parte do processo de confrontação e de negociação. A interacção entre partes autónomas e vivas, num contexto tão dinâmico e aberto, produz pela interacção um comportamento, uma acção e uma situação final que interfere e integra recursivamente as unidades em confronto.

Por esta auto-organização complexificante, os processos dinâmicos da regulação social autónoma (apesar de submetidos a constrangimentos externos, contextuais, etc.) pode criar sistemas de alto nível de organização com propriedades que não são simplesmente de adaptação dos seus componentes.

A concepção dinâmica da auto-organização ultrapassa a perspectiva de atonicidade do caminho determinista, racional, de intervenção/vontade/acção própria das teorias mecanicistas das Teorias da Acção. Pelo contrário, o conceito de auto-organização traz uma inteligibilidade da trajetória meta-global da regulação social. Esta mesma inteligibilidade permite-nos também entender os desvios da “eficiência” a atingir pelas perspectivas mecanicistas de intervenção. Apesar das perspectivas epistemológicas da ciência moderna, esta mantém ainda a representação da eficiência causal, como o resultado do impacto das forças externas na matéria inerte, sem considerar nem o comportamento dos sistemas dinâmicos, nem a complexidade da auto-organização.

Se os sistemas autónomos atingirem níveis de complexidade superior – a nossa hipótese a propósito dos resultados dos caminhos de formação ao longo da vida –, pode-se criar meta-redes emaranhadas onde se inserem os sistemas individuais (as pessoas).

A regulação social emerge assim do processo de autonomia colectivamente auto-organizado. Nestes processos de regulação social,

mesmo se perderem uma parte da sua autonomia de base, os indivíduos ganham novas formas de autonomia, através das relações de interdependência. Os conhecimentos construídos, os saberes, as competências adquiridas pela experiência e reflexividade pessoais e sociais são exemplos destas novas formas de autonomia. As quais podem dar lugar a novas unidades sociais também autónomas (grupos e organizações sociais) e a novas dinâmicas sociais dialógicas sustentadas por métodos empíricos e pela imprevisibilidade.

### Em conclusão

A identidade pessoal e social torna-se o resultado de uma rede de relações recursivas e dialógicas entre a pessoa e os grupos sociais circundantes; o que permite, de um lado, a construção permanente e evolutiva da autonomia complexa da pessoa, a construção do sentido e da intencionalidade das suas acções e, por outro, a evolução imaginária e regulada da sociedade.

Portanto, esta identidade é activa, dinâmica e auto-organizativa em si. A identidade pessoal, o sentido de si, o sentimento de pertença comunitária e a coesão social fazem parte de um processo contínuo de autoconstrução precisamente porque se produzem através da integração de condições externas e de uma causalidade circular e recursiva-dialógica.

A formação ao longo da vida, enquanto processo de autocriação, é uma forma de causação estruturante que permite a emergência da singularidade do sujeito e a auto-organização colectiva do seu ambiente. Logo entende-se perfeitamente que alguns investigadores em educação falam de auto-eco-formação para definir o paradigma da formação contínua dos sujeitos e a construção da autonomia. Dir-se-ia também “empowerment”.

Contudo, uma tal autonomia, que seja no plano individual ou colectivo, não nos fornece uma resposta automática a todas as perguntas e problemas da vida quotidiana e da sua governação. No entanto, podemos, na maior parte do tempo, voltar sobre nós próprios, individual ou colectivamente, e reflectir sobre os nossos actos, retomá-los, corrigi-los pela participação democrática. Estabelecer sínteses, recriar a ética da discussão, empenhar-se na vida colectiva, participar nos processos de regulação social, isto tudo é valorizar a política. A verdadeira política é o resultado de uma criação social histórica rara e frágil e que leva à emergência dos projectos de sociedade.

Superar, através da regulação social, a regulação exclusiva do mercado ou de controlo do Estado, é estabelecer a autonomia do político em relação à economia.

Isto quer dizer que, no mundo contemporâneo, são precisos não só a informação e o conhecimento, mas também a aquisição de uma racionalidade aberta, da dimensão imaginária na governança, de lugares para a dialógica, a recriação do sentido, a reavaliação permanente das convicções sustentáveis e históricas das comunidades (os valores) exigidas pelas mudanças da nossa época e pelos novos problemas à escala mundial que se apresentam a nós.

### Bibliografia

- Ambrósio, T. (2004). A Formação ao Longo da Vida e a Regulação Social da Educação. In Revista Trajectos, ISCTE, Lisboa.
- Ambrósio, T. (2004). La Complexité des Processus de Formation et de Développement Humain. Rencontre MCX/APC – Lille (no prelo).
- Lerbet, G. (2004). Les sens de Chacun. L’Harmatan.
- Moreno, A. (2004). Auto-organisation, Autonomie et Identité. In Revue International de Philosophie, vol. 59-2.
- Morin, E. (2004). Sur les Modélisations Dialogiques. In Expériences de la Modélisation, Modélisation de l’Expérience. Lerbet-Sereni, F. (org.). L’Harmatan.
- Le Moigne, J-L. (2003). Le Constructivisme. Tome 3 : Modélisation pour Comprendre. L’Harmatan.
- Pineau, G. (2000). Temporalités en Formation vers des nouveaux synchroniseurs, Antrophos.
- Collier, J. (1999). Autonomy in Anticipatory Systems: significance for functionality, intentionality and meaning. In Proceedings of the Second International Conference on Computing Anticipatory Systems. New York, Spring-Verlag.
- Damásio, A (1999). O Sentimento de Si. Publicações Europa-América.
- Juanero, A. (1999). Dynamics in Action: international behaviour as a complex system. Cambridge, MIT Press.
- Ramos, C.C., Ambrósio, T. (1998). A Decisão na Política Educativa: dos modelos clássicos à regulação social. In Décision en Education. Actas do VIII Colóquio Nacional AIPERP/AFIRSE, Universidade de Lisboa.
- Van der Vijver et al. (1998). Evolutionary Systems. Biological and Epistemological Perspectives on Self-Organisation and Selection. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Castoriadis C. (1996). La Monnaie de l’Insignifiance – les carrefours du labyrinthe, IV. Ed. Seuil.

- Ricoeur, P. (1995). *La Critique et la Conviction*. Ed. Calmann, Lévy.
- Osborne, D., Gaebler, T. (1994). *La Reinención del Gobierno – la influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Barcelona. Paidós. Estado y Sociedad.
- Obson, M. (1994). *The Logic of Collective Action. Public Goods and Theory of Groups*. Cambridge MA; Harvard University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge Polity.
- Turner, B. (ed). (1990). *Theories of Modernity and Post-Modernity*. Sage Publications, London. Maturama, H.R., Vaule, F.J. (1987). *Auto-poesis and Cognition: the realisation of the living*. Reidel.
- Held, D. (1986). *Models of Democracy*. Cambridge, Polity, Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1983). *Intentionality: an essay in the Philosophy of Mind*, Cambridge University Press.
- Reynaud, J.D. (1979). *Conflit et Régulation Sociale – esquisse d’une théorie de la régulation conjointe*. *Revue Française de Sociologie*, vol. XX.
- White, Alan R. (ed.) (1968). *The Philosophy of Action*. Oxford University Press

## Abstracts – Résumés

---

### Educação e poder: Como se escolhe um Ministro? Apontamentos para a História da Educação em Portugal (1955-1976)

António Teodoro

**Resumo:** O artigo procura responder à questão como se escolhe um Ministro da Educação. O espaço de análise é Portugal, no período de que vai de 1955 a 1976, ou seja, num período que abrange o processo de modernização da sociedade portuguesa (industrialização, urbanização, mudança na estrutura de classes) na segunda metade do Estado Novo, a ruptura democrática de 25 de Abril de 1974 e o processo de transição revolucionária decorrido até à entrada em funções do I Governo Constitucional, ou seja, constituído nos termos da Constituição democrática de 1976. A tese que se defende é que a escolha do Ministro da Educação está intimamente ligada à representação que o Primeiro Ministro (ou Presidente do Conselho, durante a Ditadura do Estado Novo) faz do percurso pessoal, profissional e político da personalidade que convida, tomando em consideração os condicionamentos políticos em que o faz, esperando que esse percurso anterior seja um sinalizador da capacidade de interpretar as agendas e conduzir os processos de mudança por si idealizados.

**Palavras-chave:** Política educativa; ministros da Educação, Portugal

### Education and power: How is a Minister chosen? Notes for the History of Education in Portugal (1955-1976)

António Teodoro

**Abstract:** This article tries to answer the following question: how is a Minister of Education chosen? The country of election is Portugal, from 1955 to 1976, a period that encompasses Portuguese society modernization process (industrialization, urbanisation, change in class structure) in the second half of *Estado Novo*, the democratic revolution of 25 April 1974 and the revolutionary transition process until the first Constitutional Government came into functions in accordance to 1976 Constitution.

The argument proposed is that the Minister of Education choice is closely linked to the representation constructed by the Prime Minister (or the President of the Council during the *Estado Novo* dictatorship) about the personal, professional and political trajectory of whom he invites. This is done taking into account political constraints

and hoping that this previous trajectory works as a marker of the ability to understand and to implement the agendas idealized by the Prime Minister himself.

**Keywords:** Educational Policy; Ministers of Education, Portugal

### Education et pouvoir: Comment on choisit un ministre? Notes pour l'histoire de l'éducation au Portugal (1955-1976)

António Teodoro

**Résumé:** L'article vise donner la réponse à la question de savoir comment on choisit un ministre de l'éducation. L'espace d'analyse est le Portugal, de 1955 à 1976, c'est-à-dire, une période englobant le processus de modernisation de la société portugaise (industrialisation, urbanisation, changement de la structure des classes) dans la seconde moitié de l'*Estado Novo*, la révolution politique du 25 avril 1974 et le processus de transition révolutionnaire qui s'est déroulé jusqu'à l'entrée en fonction du Premier Gouvernement Constitutionnel, constitué en vertu de la Constitution démocratique de 1976. On propose que la choix du ministre de l'Éducation est étroitement liée à la représentation que le Premier ministre (ou président du Conseil, sous la dictature de l'*Estado Novo*) fait du parcours personnel, professionnel et politique de la personnalité qu'il invite, en tenant compte des contraintes politiques dans lesquelles il se trouve, en espérant que ce parcours-là sera un signe de la capacité d'interpréter les agendas politiques et de implémenter les processus de changement qui ont été envisagés.

**Mots clés:** Politique éducative; Ministres de l'éducation, Portugal

---

### Governança através de feedback: da orientação nacional para o posicionamento global

Maarten Simons

**Resumo:** O objetivo deste artigo é argumentar que a evidente necessidade e o intercâmbio de informações comparativas devem ser considerados como sintoma de um novo modo de governação que vem instalar relações de poder menos evidentes. O artigo pretende focar-se primeiramente em mecanismos de "governança através de feedback", e, especificamente, em avaliar como a política educacional e as autoridades estatais racionalizam (e justificam) cada vez mais o seu papel na recolha e provisão de informação de feedback. Em segundo lugar, o objetivo do artigo é atingir a compreensão dos novos mecanismos de poder que se repartem pelos modos de



governança atuais. Argumenta-se que, no lugar do poder da vigilância (no panótico) e do poder dos exemplos/exceções (no sinótico), acaba por ser um feedback de 360º que vem, hoje, facultar uma articulação paradigmática de novas formas de poder.

**Palavras-chave:** regulação da educação, governança através de feedback, novos mecanismos de poder.

**Governing Through Feedback. From National Orientation Towards Global Positioning**  
Maarten Simons

**Abstract:** The aim of this article is to argue that the evident need for and exchange of comparative information should be regarded as a symptom of a new mode of governing that installs less-evident power relations. This article first aims to focus on mechanisms of “governing through feedback”, and specifically to examine how educational policy and state authorities increasingly rationalise (and justify) their role as collecting and offering feedback information. Second, the objective of the article is to come to an understanding of the new power mechanisms that spread through today’s modes of governing. It is argued that instead of the power of surveillance (in the panopticon) and the power of examples/exceptions (in the synopticon), it is 360º feedback that offers a paradigmatic articulation of new forms of power today.

**Keywords:** regulation of education, governing through Feedback, new power mechanisms

**Gouverner par le feedback. De l’orientation nationale au positionnement mondial**  
Maarten Simons

**Résumé:** Le but de cet article est de faire remarquer que la nécessité évidente et l’échange d’informations comparatives devraient être considérés comme le symptôme d’un nouveau mode de gouvernement qui instaure des relations de pouvoir moins évidentes. Cet article vise, d’abord, à mettre l’accent sur les mécanismes de «gouvernance par le feedback», et plus précisément à examiner comment la politique éducative et les autorités de l’État rationalisent (et justifient) de plus en plus leur rôle de collecte et d’information en retour. Deuxièmement, l’objectif de l’article est de comprendre les nouveaux mécanismes de pouvoir qui se propagent à travers les modes de gouvernement actuels. On fait valoir qu’au lieu du pouvoir de surveillance (dans le panoptique) et du pouvoir des exemples / exceptions (dans le synoptique),

c’est un feedback à 360 degrés qui offre aujourd’hui une articulation paradigmatique des nouvelles formes de pouvoir.

**Mots-clés:** régulation de l’ éducation, gouverner par le feedback, nouveaux mécanismes de pouvoir

**Os dispositivos digitais no governo da educação: um tema relevante para a análise das políticas educativas em Portugal**  
Catarina Gonçalves

**Resumo:** As tecnologias digitais estão a adquirir um papel significativo nos processos políticos de educação, no quadro de formas emergentes de governo fortemente apoiadas na produção sistemática de dados quantitativos comparáveis. Este artigo visa apresentar e discutir este tema e argumentar em favor da relevância de o estudar empiricamente em contexto nacional. Começa por descrever o fenómeno tendo em consideração dispositivos digitais de âmbito transnacional, da responsabilidade de reconhecidos atores da educação transnacional atual, assim como uma variedade de dispositivos digitais de recolha, tratamento e difusão de dados da educação existentes em Portugal. Discute depois a literatura que vem interpelando o papel que as tecnologias digitais estão a ter no contexto da emergência de novas modalidades de regulação e apresenta uma proposta de inquirição que inscreve o estudo de dispositivos digitais num campo de estudos analíticos e críticos sobre políticas educativas que vem adotando uma visão complexa e policêntrica das políticas.

**Palavras-chave:** dispositivos digitais; instrumento de ação pública; novos modos de regulação.

**Digital devices in the governance of education: a relevant subject for the analysis of educational policies in Portugal**  
Catarina Gonçalves

**Abstract:** Digital technologies are playing a significant role in educational policy processes within the emergence of governing modes that strongly rely on the systematic production of comparable quantitative data. This article aims to present and discuss this subject and to argue in favour of empirical studies about it in the Portuguese context. It begins by describing the phenomenon, taking into account both transnational digital devices, launched by recognized actors of contemporary transnational education, and a variety of digital devices for collecting, processing and

disseminating education data in Portugal. It goes on to discuss the literature that has been focusing on the role digital technologies are having in the emerging new regulation modalities and presents a proposal of inquiry that inscribes the study of digital devices in a field of analytical and critical studies on educational policies that adopts a complex and polycentric view of policies.

**Keywords:** digital devices; public policy instrument; new modes of regulation

**Les dispositifs digitaux dans le gouvernement de l'éducation: un thème pertinent pour l'analyse des politiques éducatives au Portugal**  
Catarina Gonçalves

**Résumé:** Les technologies digitales sont en train d'acquiescer un rôle significatif dans les processus politiques en matière d'éducation, dans le cadre de formes émergentes de gouvernement qui s'appuient fortement sur la production systématique de données quantitatives comparables. L'article présente et discute ce thème tout en mettant en évidence la pertinence de l'étudier de manière empirique sur le plan national. L'article commence par décrire le phénomène, en prenant en considération tant les dispositifs digitaux de nature transnationale émanant d'acteurs reconnus en matière d'éducation transnationale actuelle qu'une variété de dispositifs digitaux, de récolte, traitement et diffusion de données sur l'éducation existant au Portugal. L'article analyse ensuite la littérature qui interpelle le rôle que les technologies digitales sont en train de prendre dans le contexte d'émergence de nouvelles modalités de régulation. Enfin, l'article présente une proposition de recherche qui inscrit l'étude des dispositifs digitaux dans un champ d'études analytiques et critiques sur les politiques éducatives adoptant une vision complexe et polycentrique des politiques.

**Mots clés:** dispositifs digitaux ; instrument d'action publique; nouveaux modes de régulation

---

**Resistência e Utopia: a visão da Pedagogia Crítica**  
Sílvia Raquel Pereira

**Resumo:** A pedagogia crítica, enquanto movimento educacional desenvolvido particularmente a partir dos anos oitenta, tem desenvolvido uma forte análise crítica relativamente ao contexto educativo atual, enfatizando a sua submissão a uma crescente racionalidade instrumental e a sua contribuição para a reprodução das

relações de poder existentes na sociedade. Para contrariar o diagnóstico que desenvolve, a pedagogia crítica procura contribuir para o debate educativo através de um conjunto de reflexões que visam contribuir para o resgate do potencial democrático das instituições educativas e potenciar o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória. Neste artigo, procuramos contribuir para a passagem da crítica à possibilidade através da exploração de dois dos seus conceitos fundamentais: resistência e utopia.

**Palavras-chave:** pedagogia crítica, resistência, utopia

**Resistance and Utopia: the vision of critical pedagogy**  
Sílvia Raquel Pereira

**Abstract:** Critical pedagogy, as an educational movement developed especially since the 1980s, has developed a strong critical analysis of the current educational context, emphasizing its submission to a growing instrumental rationality and its contribution to the reproduction of society's existing power relations. Critical pedagogy seeks to contribute to the educational debate through a series of reflections aimed at contributing to the rescue of the democratic potential of educational institutions and fostering the development of a truly critical and emancipatory education. In this paper, we seek to contribute to the passage from criticism to possibility through the exploration of two of its fundamental concepts: resistance and utopia.

**Keywords:** critical pedagogy, resistance, utopia

**Résistance et utopie: la vue de la pédagogie critique**  
Sílvia Raquel Pereira

**Résumé:** La pédagogie critique, tout en mouvement éducatif développé notamment à partir des années 1980, a développé une analyse critique en ce qui concerne le contexte de l'éducation, en soulignant sa soumission à une rationalité instrumentale et sa contribution à la reproduction des relations de pouvoir qui existent dans la société. Pour contrer le diagnostic qui se développe, la pédagogie critique vise à contribuer à la discussion de l'éducation par un ensemble de réflexions, contribuant à la rescousse du potentiel démocratique des institutions éducatives et favoriser le développement d'une éducation vraiment critiques et émancipatrice. Dans cet article, nous cherchons à contribuer à l'adoption de la critique de la possibilité par l'exploration de deux de ses concepts fondamentaux : la résistance et d'utopie.

**Mots-clés:** pédagogie critique, résistance, utopie

---

**O poder da criança pequena diante das regras da escola: resistência e estratégias no jardim de infância francês**

Maria Renata Prado

**Resumo:** Opondo-se à visão determinista que considera a criança como simples objeto passivo de uma socialização que viria das instituições, este artigo propõe-se a mostrar o poder das crianças em face do projeto educativo e social da escola a partir de observações participantes das crianças (3 a 6 anos) de dois jardins de infância franceses. Através da análise do cotidiano dessas crianças podemos perceber que elas reagem de maneira criativa e coletiva às regras elaboradas pelos adultos, não somente internalizando a sociedade e a cultura, mas também contribuindo ativamente para a sua produção e transformação. Neste sentido, desde pequenas as crianças têm o poder da preservação da sociedade mas também o poder da mudança social.

**Palavras chave:** Jardins de infância franceses, crianças pequenas, poder.

**The power of little kids against the rules of the school: resistances and strategies in the French preschools**

Maria Renata Prado

**Abstract:** In opposition to a deterministic vision of the child, considered as a simple passive object of a socialization coming from the institutions, this article proposes to show the power of the children to the educational and social project of the school on the basis of participating observations of children (3 to 6 years) from two French kindergartens. Through an analysis of the everyday life of these children, it can be seen that children re-act in a creative and collective way to the rules of adults not only and simply internalizing society and culture but contributing actively to its production and its changes. In this way, since early childhood, children have the power to preserve society but also the power to initiate social change.

**Keywords:** French preschool, early childhood, power.

**Le pouvoir des petits enfants face aux règles de l'école: résistances et stratégies à l'école maternelle française**

Maria Renata Prado

**Résumé:** Par opposition à une vision déterministe de l'enfant, considéré comme simple objet passif d'une socialisation qui viendrait des institutions, le présent article propose montrer le pouvoir des enfants face au projet éducatif et social de l'école à partir d'observations participantes des enfants (3 à 6 ans) de deux écoles maternelles françaises. A travers de l'analyse du quotidien de ces enfants on peut se rendre compte que les enfants réagissent d'une manière créative et collective aux règles des adultes, non seulement et simplement internalisant la société et la culture mais contribuant activement à sa production et à son changement. Dans ce sens, depuis la petite enfance, les enfants ont le pouvoir de la préservation de la société mais aussi le pouvoir du changement social.

**Mots clés:** Ecoles maternelles françaises, petite enfance, pouvoir.

---

**Relações de poder na gestão escolar: um estudo de caso num agrupamento de escolas**

Virgínio Sá  
Daniela Silva

**Resumo:** O presente artigo decorre de uma investigação em curso subordinada ao tema "A governação e gestão das escolas públicas: o(a) diretor(a) em ação". Este estudo desenvolve-se em duas dimensões de investigação: uma, de natureza mais extensiva, concretizada através da aplicação de um inquérito por questionário ao universo dos diretores de escolas/agrupamento, outra, de natureza mais qualitativa, materializada na realização de quatro estudos de caso. Os dados aqui mobilizados foram recolhidos num desses estudos de caso e decorrem da aplicação de entrevistas a alguns atores educativos e da análise de conteúdo de alguns documentos estruturantes do agrupamento. A análise foca sobretudo as relações de poder e de autoridade no interior de um agrupamento a partir da análise das representações de diferentes elementos da comunidade educativa. Os dados denunciam a existência de uma subtil teia de relações e de jogos de poder mobilizados pelos diversos atores escolares.

**Palavras-chave:** Administração e gestão das escolas; relações de poder; gestão unipessoal

**Power relations in school management: a case study in a school cluster**

Virginio Sá  
Daniela Silva

**Abstract:** This paper stems from an ongoing investigation on the theme "Governance and management of public schools: the (a) director (a) in action." This study was developed in two research dimensions: one, of a more extensive nature, achieved by the application of a questionnaire survey to the universe of schools / cluster directors, other, more qualitative, embodied in the performance of four studies case. The data here mobilized were collected in these case studies and resulting from the application of interviews with some educational actors and content analysis of some structuring documents of the school cluster. The analysis focuses primarily on the power relations and authority within the school, taking into account the representations of different elements of the education community. The data denounce the existence of a subtle web of relationships and power games mobilized by various school actors.

**Keywords:** Administration and management of schools; power relations; single management.

**Relations de pouvoir dans la gestion de l'école : une étude de cas dans un groupement d'écoles**

Virginio Sá  
Daniela Silva

**Résumé:** Cet article parvient d'une recherche en cours sur le thème «La gouvernance et la gestion des écoles publiques: le directeur en action". Cette étude a été faite sur deux dimensions d'analyse: l'une, d'une nature plus vaste, due à l'application d'une enquête par questionnaire à l'univers des écoles / directeurs des groupements scolaires, l'autre, plus qualitative, fondée sur la réalisation de quatre études cas. Les données que l'on mobilise ici proviennent de l'un des quatre études de cas et découlent de la réalisation d'entretiens avec certains acteurs de l'éducation ainsi que de l'analyse du contenu de certains documents du groupement scolaire. L'analyse se concentre principalement sur les relations de pouvoir et d'autorité au sein d'un groupement tenant en compte les représentations des différents membres de la communauté éducative. Les données dénoncent l'existence d'une toile subtile de relations et de jeux de pouvoir mobilisés par les différents acteurs de l'école.

**Mots-clés:** Administration et gestion des écoles; relations de pouvoir; gestion unique