



Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências de Educação: Administração e Gestão Educacional

**Paradigmas políticos de educação: Pedagogia Crítica VS.
Pedagogia Neoconservadora**

Rosa Maria Pimentel Barros da Costa

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação, especialização Administração e Gestão
Educativa

Orientador: Professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião

Évora, Janeiro de 2012

Resumo

Compreender os sistemas educativos passa pela identificação das políticas que os sustentam e pelo desvelar dos seus fundamentos. Investigar estes fundamentos proporciona a descodificação do modo como o Estado pensa os cidadãos e a sociedade, facilitando a compreensão dos seus objectivos. Esta foi a ideia de partida para a realização do presente estudo, que se propôs debater duas das linhas das políticas educativas mais significativas do nosso tempo, assumindo-se como horizonte os desafios do século XXI. Assim, após a definição do tempo e dos respectivos desafios postulados à humanidade, debatem-se duas linhas de actuação educativa: por um lado apresenta-se a pedagogia crítica, por outro lado políticas educativas neoconservadoras. Quais destas apresentarão as propostas mais viáveis para o projecto humano e para dar resposta aos desafios do século XXI é a pergunta que atravessa todo o estudo, que reserva um espaço próprio para o caso português.

Palavras chave: Políticas educativas; desafios do século XXI; pedagogia crítica; pedagogia/política neoconservadoras.

Abstract

Education policy paradigms: Critical pedagogy versus neoconservative pedagogies

In order to understand educational systems, the policies that sustain them need to be identified and the bases on which they are founded need to be revealed. The investigation of these principles and bases enables the decoding of state thinking on citizens and society, thereby providing an understanding of its objectives. This idea provides the starting point for the present study, in which we seek to discuss two of the most important aspects of contemporary educational policy in the context of the challenges of the 21st century. Following the definition of the period covered and the challenges facing humanity, we discuss two aspects of educational performance: firstly, critical pedagogy; and secondly, neoconservative educational policy. We examine which of these presents the most viable proposals for the future of society and which best meets the challenges of the 21st century, and we analyse the case of Portugal.

Key words: Education policies; 21st century challenges; critical pedagogy; neoconservative educational pedagogy /policy.

Agradecimentos

A acuidade intelectual, a inteligência, a atitude crítica, o saber indicar o caminho correcto fizeram do meu orientador uma peça fundamental para a realização deste estudo. Por tudo isso, por ter sido um Professor e um Amigo, endereço o meu profundo agradecimento ao Professor Doutor Luís Sebastião, que foi também responsável pelo prazer que tive na realização desta investigação.

Pelas horas roubadas à minha família, pela paciência e apoio, registo o meu bem haja, especialmente ao meu filho José, o rei dos meus sonhos, ao meu marido, à minha mãe e à minha irmã.

Agradeço aos meus professores que, ao longo da minha vida de estudante, que se prolonga até ao momento, contribuíram para as minhas aprendizagens, transformando-me no que sou.

Uma palavra especial de agradecimento à minha amiga Dora Gago, que se deu ao trabalho de ler e rever a dissertação e que sempre foi profícua em palavras de encorajamento. Agradeço, também às/aos colegas e amigos/as que sempre me incentivaram para prosseguir, nomeadamente à Iria Branco, ao António João Valério, à Merciana Rita e à Diana Regal.

Índice

Introdução -----	4
Capítulo I	
«O século XXI como cenário de políticas educativas» -----	14
- Definição do tempo/definição do mundo-----	14
- Portugal no século XXI-----	24
Capítulo II	
«Desafios do Tempo» -----	29
- O desafio da complexidade-----	43
- O desafio da “ecologia dos saberes”-----	47
Capítulo III	
«Políticas em Debate: Críticos e Neoconservadores» -----	50
- Arqueologia das políticas educativas: ONU e OCDE-----	52
- Pedagogia crítica <i>versus</i> neoconservadorismo-----	61
Capítulo IV	
«Políticas educativas no Portugal do século XXI» -----	78
- Sumário da educação em Portugal: final do século XX- início do século XXI -----	79
- Pedagogia crítica e/ou pensamento neoconservador nas políticas educativas portuguesas: qual a melhor resposta para os desafios do Portugal do século XXI?-----	85
Conclusão -----	98
Legislação Consultada -----	112
Bibliografia -----	116

Introdução

*“Nada do que é grandioso é criado
de repente, nem mesmo um cacho de uvas ou um figo.
Se me dizes que desejas um figo,
respondo-te que tens de dar tempo.
Há que deixar a figueira florescer,
criar fruto e amadurecê-lo.”*

Epitecto

O mais grandioso projeto humano é a própria humanidade. Se na natureza, existe um ciclo que implica o crescimento, desenvolvimento e morte, para se dar lugar a novos seres, o mesmo se passa com o ser humano: a infância dá lugar à juventude, que cede lugar à maturidade, que se transforma em velhice. Esse processo de desenvolvimento do ser humano, ao longo de toda a sua existência, dá-se através do crescimento do corpo físico e do desenvolvimento intelectual promovido pelo processo educativo.

Relacionarmo-nos com o mundo implica a tomada de consciência da realidade que nos rodeia, definidora de quem somos. Essa tomada de consciência é uma interpretação do mundo, que nos configura e que configuramos ao longo do processo da nossa existência. Assumimos essa interpretação como a nossa verdade, uma vez que o conhecimento do *numeno*, do ser em si, é impossível, se nos situarmos numa perspetiva kantiana, velha de mais de dois séculos.

O instrumento que nos coloca em contacto com os critérios de verdade e com a interpretação que efetuamos é a educação, veículo da cultura que nos acolhe.

Pensar-se a educação é pensar-se o modo como o ser humano se auto preserva, como colabora para o seu desenvolvimento, como intervém no mundo, como o interpreta, ao mesmo tempo que proporciona a compreensão do seu estar, na medida em que também é produto desse mesmo mundo cultural que o acolhe.

Desde o século XIX que, na Europa e no mundo influenciado pelo seu paradigma cultural, se vem implementando a ideia da educação como um assunto do Estado, ultrapassando o seio familiar, ou o seio do grupo restrito em que se enquadra o indivíduo, típico das sociedades primordiais. Um sinal de Modernidade e de Contemporaneidade é definido pela educação que se assume como responsabilidade do Estado. É a partir desta circunstância que nascem os sistemas de ensino, realidades universais, definidoras de modos de atuação, de estratégias definidas pelo Estado, pelos seus objetivos e metas. Neste sentido, a educação passa cada vez mais pela sujeição a políticas, que definem a ação, nas redes difusoras da educação. Quanto mais centralizador for o Estado, mais universalistas são as políticas, menos autónomos são os estabelecimentos de ensino, assim como os profissionais da educação.

No mundo atual, com a definição clara dos sistemas educativos, com organismos governamentais que assumem as suas responsabilidades face à educação, em que a laicidade é o paradigma dominante dos Estados Ocidentais, com as agendas políticas plenas de assuntos educativos, compreender a Educação passa, necessariamente, por compreender as políticas educativas que lhes estão associadas, através do quadro legislativo que as suportam, conferindo as orientações para as práticas letivas, extra letivas, intervenções das escolas nos diversos âmbitos da educação, desde a educação para a cidadania, passando pela educação para a sustentabilidade, até a dimensões de foro mais pessoal como a educação sexual ou a Educação Moral e Religiosa de diversas confissões, que, em Portugal, embora sejam geridas pelas diversas religiões que as sustentam, estão integradas no *curriculum* nacional.

Compreender os sistemas educativos passa pela identificação das políticas que os sustentam. Compreendê-las é descodificar o modo como o Estado pensa os cidadãos e a sociedade, proporcionando a compreensão dos seus objetivos. Constitui, assim, um contributo imprescindível para a compreensão das sociedades que os albergam, possibilitando o perspetivar-se da definição dos rumos a seguir por um país, por um ideal político, por uma ideia de ser humano.

Foi com estas convicções que se ponderou a realização do presente estudo, de modo a possibilitar-se uma reflexão sobre as políticas educativas, mais discutidas e representadas neste início do século XXI. O seu enquadramento no tempo leva ao questionamento sobre qual a sua pertinência, qual os objetivos que sustentam as suas argumentações, que possibilidade de respostas para os problemas atuais e os que se perspetivam para a humanidade e para as sociedades, que respostas a sua implementação poderá conferir a sociedades taciturnas, em crise financeira e humana, no seio de uma crise de valores e de identidade, que se sente no mundo ocidental, ao qual pertence Portugal.

Perguntar pelos fundamentos das políticas educativas pressupõe uma abordagem filosófica, na medida em que a radicalidade no questionamento é do domínio da dimensão filosófica do conhecimento. Neste sentido, postularam-se as seguintes questões:

Que pensamento está subjacente às medidas concretas propostas pelas políticas educativas em vigor, no sistema educativo atual? Que imagem de mundo pressupõe as linhas orientadoras das diferentes políticas educativas? As escolas veiculam a concretização de que princípios, de que valores? Que políticas educativas são as mais adequadas para dar resposta ao projeto humano, no século XXI?

Numa época de grandes mutações económicas, sociais, culturais, de valores, o debate sobre a educação é uma realidade com que nos confrontamos quotidianamente. Existem dois paradigmas educativos, que muitas vezes se cruzam na definição das políticas educativas, transformando os normativos em documentos de difícil concretização, pelas contradições que encerram. Esses paradigmas, dominantes nos dias de hoje, confrontam perspetivas diversas de se encarar a pedagogia, traduzindo ideologias opostas: por um lado, um paradigma defende liberdades *de ensinar e de aprender*, que aponta para uma política liberalista, eficiente, de acordo com uma economia de mercado que impera no mundo ocidental, em que a Educação é entendida numa perspetiva organizativa; por outro lado, temos o paradigma humanista, postulado pela Pedagogia Crítica que apela para a dimensão humana

subjacente às políticas educativas, assumindo-se a Educação como sistema emancipador do ser humano, é encarado na sua diversidade. Nesta perspetiva, valoriza-se a Ética, a multiculturalidade, a alteridade. O ser humano é entendido como o elemento primordial no processo educativo, objeto e sujeito de cultura.

Presentemente, na sociedade ocidental, a integração em grupos extra família dá-se cada vez mais cedo, em que o sistema de ensino assume um papel determinante no processo educativo dos indivíduos: o Estado, cada vez mais cedo, participa na educação, por ser o autor das políticas educativas, por ser o regulador do sistema.

Sendo recente a abordagem científica das problemáticas da educação, no seio das Ciências Sociais, sempre esteve presente em outros saberes, como na Filosofia ou na Religião: quando se fala do ser humano, da sua natureza, aborda-se a educação, quando se problematiza a política, fala-se da educação; quando se fala de arte, fala-se de educação. Quando se fala de crise de um país, de uma época, de uma civilização, fala-se em educação. Refletir sobre a natureza humana é refletir sobre a educação.

Nesta perspetiva, o ponto de partida para a construção de qualquer sistema educativo pressupõe um pensamento, uma ideologia, uma ideia de homem. A partir dessa ideia de partida, definem-se políticas educativas, que condicionam *curricula*, sistemas de ensino, investimentos em recursos humanos e materiais, fazem-se, ou não, escolhas estratégicas, definem-se práticas culturais, procuram-se sinergias. Toda a sociedade gira em torno destes processos, a partir do momento em que a educação formal passou a abranger a grande maioria da população dos países ocidentais.

Um dos desafios da educação é dar resposta às solicitações da sociedade que a promove.

Em tempos de democracia, que educação favorece esse tipo de regime? Que educação está na raiz das aspirações democráticas? Que resposta dá a política à necessidade de se educarem cidadãos e cidadãs intervenientes, construtores de uma sociedade equitativa? Que papel desempenha o sistema

de ensino na sociedade? Que interesses estão subjacentes à estruturação dos *curricula*? Será que a educação tem a capacidade de eliminar as diferenças condicionantes das desigualdades sociais? Que políticas educativas contribuem para que a igualdade de oportunidades seja uma realidade?

Muitas mais questões se poderiam levantar à educação e à sua relação com a filosofia política. Quando estabelecemos este nível de questionamento, estamos a perguntar as raízes subjacentes à construção dos sistemas educativos, a ideologia presente, de um modo mais ou menos obscuro, nos discursos político e mediático sobre a educação.

Se as diversas ciências da educação contribuem para uma abordagem mais alargada e mais completa do fenómeno educativo, é na filosofia que encontramos a problematização e a procura dos fundamentos, as raízes a partir das quais se desenvolvem todas as suas problemáticas. Neste contexto, surgiu o tema da investigação, associado às questões da intervenção do Estado na sua consecução: «Paradigmas Políticos de Educação: Pedagogia Crítica vs. Pedagogia Neoconservadora».

Na obra *A lógica da Investigação Científica*, Karl Popper afirma:

"Os filósofos são tão livres como quaisquer outras pessoas de empregar qualquer método na busca da verdade. Não há um método próprio da filosofia. (...) Contudo, estou disposto a admitir que existe um método ao qual poderia chamar-se «o único método da filosofia». Ainda que não seja somente característico desta, é próprio de toda a discussão racional e, por isso, tanto é das ciências da Natureza como da Filosofia; refiro-me ao método de enunciar claramente os problemas e de examinar criticamente as diversas soluções propostas".¹

É neste sentido que se ponderou o presente estudo, que assenta na discussão racional de argumentos, partindo-se para o seu contacto através da leitura hermenêutica dos documentos. A enunciação de problemas foi, assim, o

¹ Disponível em <http://afilosofia.no.sapo.pt/10MetodlFilos.htm> consultado em 21 de novembro de 2009.

ponto de partida da investigação, depois, passou-se para a análise crítica dos argumentos existentes.

Nas palavras de Karl Jaspers, a Filosofia começa com o espanto, com a dúvida, e , após estas, as “situações-limite”, situações fundamentais da nossa existência. A estas corresponde a morte, o sofrimento, a luta, o acaso que nos percorre, responsável, em parte pela nossa insegurança. É nesta circunstância que surge o fracasso, que é decisivo para a evolução humana. Esta é a circunstância da filosofia, que é semelhante à redenção oferecida pelas religiões, na medida em que oferece uma vitória sobre o mundo. (Jaspers, 1997:27-29)

Esta noção de situação-limite é em tudo aplicável à Educação, no primórdio do século XXI, tempo de grandes mudanças e de grandes incertezas. Pensar o mundo em mutação, pensar as escolas e as políticas educativas pressupõe o mergulho na incerteza e no fracasso: nunca houve tão grande investimento na educação, como no tempo presente, mas nunca se falou tanto no seu fracasso. Assim, a abordagem filosófica da problemática educativa é não só pertinente, como urgente, se o objetivo for dar resposta a um mundo global, em crise, num tempo incerto.

Os objetivos da investigação foram definidos de acordo com a problemática que constitui o mote da investigação: definir as políticas educativas presentes mais frequentemente nas agendas políticas; discutir os seus princípios, fundamentos e objetivos; integrar as políticas educativas na sua circunstância: o século XXI e os respetivos desafios.

Para a consecução dos objetivos do estudo, houve que estruturá-lo, de modo a possibilitar uma abordagem coerente, sequencial, de modo a estruturar-se a argumentação fundamentadamente. Assim, dividiu-se o estudo em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, definiu-se o tempo a que se refere o estudo, o século XXI, na medida em que cada tempo caracteriza-se por problemáticas específicas, que coexistem com os problemas perenes do ser humano, que

dão consistência à *philosophia perennis*. Neste sentido e parafraseando Ortega Y Gasset, a circunstância define o ser humano. O tempo, a par do espaço, define a circunstância. Pensar a educação é pensar o ser humano, projetando--se no futuro uma ideia de humanidade e uma ideia de sociedade, que serão concretizadas pela implementação de uma prática educativa. Sendo o ser humano um ser em aberto, o processo educativo é determinante para a sua essência e para a sua ação. Assim, o constructo social é o resultado do investimento (ou da sua ausência) na educação.

Procurar compreender a circunstância do ser humano, passa pela compreensão do tempo que é o nosso: herdeiro de um passado recente, assume como principais paradigmas educativos a Pedagogia Crítica e o Neoconservadorismo. Compreender o século XXI possibilita a compreensão da agenda política educativa, que projeta uma ideia de ser humano e o seu lugar na rede social.

O segundo capítulo foi dedicado à exploração do século XXI, estabelecendo-se um levantamento dos principais desafios que se colocam à humanidade, situada num mundo cada vez mais pequeno, mais global, em que a hegemonia da cultura Ocidental, a hegemonia das políticas económicas neoliberais condicionam o desenvolvimento sustentável, o respeito pela alteridade e, até, os sistemas educativos. Que desafios se colocam aos governos e governações, que mundo se perspectiva com as políticas educativas que se implementam, que ser humano se projeta com a educação veiculada pelos sistemas educativos são algumas das questões abordadas neste capítulo.

Seguidamente, apresentaram-se as principais correntes da política educativa cuja discussão está presente nas agendas internacionais.

Por um lado, a Pedagogia Crítica, herdeira do pensamento social que se disseminou a partir de meados do século XIX, por outro lado o Neoconservadorismo associado à Nova Direita, que inclui Neoliberais, disputam a primazia nas agendas governativas. O que as distingue, o que as aproxima, as razões de ser de cada uma, as suas limitações são abordadas no terceiro capítulo, que assume o cerne do estudo. O Estado de Providência,

cada vez mais posto em causa pelas políticas económicas neoliberais respondeu à questão da educação para todas as pessoas, ao contrário do que acontecia, anteriormente, com as classes privilegiadas, as únicas com acesso à educação. O mercado e os organismos internacionais têm sido, em larga medida, os definidores das políticas educativas, cada vez mais ao serviço do mercado. Neste sentido, o sistema de ensino deve dar resposta às solicitações da economia e a responsabilidade pela Educação é partilhada pela sociedade. O Estado deixa de ser o principal promotor da Educação, possibilitando-se uma intervenção ativa por parte da sociedade civil. As “Escolas *Charter*”, projetos educativos autónomos e o “*Homeschooling*”, a escola em casa, da responsabilidade das famílias, são algumas das alternativas ao ensino público, universal e igual para todas as comunidades. Aliás, o monopólio estatal da educação é criticado, propondo-se como alternativa a “liberdade de aprender e de ensinar”. Contra esta perspetiva de educação, a Pedagogia Crítica, defensora do sistema de ensino público, assume a educação como prática emancipadora do ser humano, influenciada pelo pensamento dos filósofos da Escola de Frankfurt, pelo pensamento marxiano e pela Pedagogia de Paulo Freire. O Estado tem o dever de assegurar o acesso à educação, assim como de velar pelo sistema de ensino, que como um bem comum, fundamental para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, deverá ser público. No entanto, verificaram-se deficiências nos sistemas de ensino, que conduziram à crítica do sistema público, pouco eficaz e menos, ainda, eficiente. A partir da falta de eficácia, a par dos custos que assume para o Estado, as políticas neoliberais apontam na direção da gestão privada das escolas, para a responsabilização das famílias e das comunidades pela educação das suas crianças e jovens. O debate entre estas duas vertentes pretendeu o esclarecimento das causas e fundamentos que as motivam, da razão de ser da disputa pela sua implementação, para o impacto que a sua implementação poderá assumir na sociedade do século XXI.

Após a discussão destas duas principais orientações das políticas educativas, parte-se para a análise do caso português: no quarto capítulo, abordam-se as políticas educativas portuguesas. O tronco unificador da árvore educativa em Portugal sintetiza-se num conjunto de normativos que regulam o

processo de ensino/aprendizagem, do pré-escolar ao ensino universitário, passando pelas diversas vertentes e modalidades que assume a escolaridade portuguesa. O primeiro documento, a partir do qual se postula toda a legislação em vigor é a Constituição Portuguesa de 1976, sendo a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o documento base estruturador do sistema educativo português. De 1986 a 2010, têm-se sucedido reformas, alterações curriculares, diferentes perspetivas de se encarar a educação e os seus atores.

Neste capítulo, apresentou-se e debateram-se as principais linhas do pensamento educativo português, assumindo-se como principal instrumento de trabalho as fontes documentais, os mais usuais normativos em vigor, em Portugal e a sua interpretação, procurando responder-se à questão de qual será o *modus operandi* mais adequado para dar resposta aos desafios do século XXI, em Portugal. Paradoxalmente, verificou-se que elementos da pedagogia crítica coexistem com elementos de um pensamento neoconservador, no quadro normativo português: ideias como a “igualdade de oportunidades” e “inclusão” surgem ao mesmo tempo em que cada vez mais se incrementam “Quadros de Valor e Excelência”, “Prémios de Mérito” para docentes e discentes, numa procura de excelência mais próxima de uma política neoconservadora.

Após a reflexão e explanação dos temas de cada capítulo, estabelecendo-se o percurso a partir da questão do tempo, partindo-se, seguidamente para os desafios que o tempo presente levanta, especialmente, no que concerne à educação, discutidas as principais linhas orientadoras das políticas educativas na agenda contemporânea, verificado o enquadramento português, assume-se a reflexão final, na forma do estabelecimento de conclusões.

Capítulo I

«O século XXI como cenário de políticas educativas»

Definição do tempo/definição do mundo

Pensar o território, é pensar o espaço em que se enquadra o processo educativo, condição *sine qua non* para o projeto humano. O tempo é a outra condição *a priori* do entendimento, a partir das quais se estabelece todo o conhecimento, segundo Kant.

Para melhor compreender o fenómeno educativo é necessário conhecer as circunstâncias em que ele decorre: os territórios em que este se processa e o tempo que o enquadra. Território é o espaço físico em que se dá o processo educativo, a circunstância temporal define o paradigma subjacente à educação, determinando a sua historicidade, a sua circunstância. Paraphraseando Ortega Y Gasset, a circunstância define o ser humano. O tempo, a par do espaço, define a circunstância de ser-se humano, de ser-se um produtor e, simultaneamente, um produto do processo educativo.

Pensar a educação é pensar o ser humano, projetando-se no futuro uma ideia de humanidade e uma ideia de sociedade, que serão concretizadas pela implementação da prática educativa. O ser humano é um ser em construção, um projeto que se desenha, a partir de princípios e valores subjacentes à prática educativa. O processo educativo é determinante para a sua essência e para a sua ação. Assim, o constructo social é o resultado do investimento (ou da sua ausência) na educação. As relações subjacentes à prática educativa são dialéticas, na medida em que as ações geram pessoas, com determinadas características, fruto da educação recebida, o que irá condicionar novas ações. Circunstâncias são geradoras de circunstâncias, circunscritas a espaços e tempos. Compreender o processo educativo, a envolvência social e política na questão educativa é compreender as tonalidades temporais.

Mas como situar na linha cronológica o século XXI? Dever-se-á aceitar o calendário oficial que marca o novo século a par do novo milénio, no dia 1 de janeiro de 2001, ou, ao invés, ponderar a possibilidade de se considerarem as estruturas e a sua alteração como definidoras de novas épocas, de novos períodos, de novos tempos?

Conceptualmente, quando se analisa o tempo histórico, verifica-se que, nem sempre o tempo cronológico acompanha o tempo histórico. Por exemplo, quando se refere a Idade Média, marca-se o seu início no Século V, que é assinalado pela queda do Império Romano do Ocidente, e o seu término, no século XV, aquando da queda do Império Romano do Oriente. Contudo, desde o século I que se assinala pensamento com características medievais, nomeadamente, com os textos de S. Paulo, por exemplo, e nos séculos seguintes surgem nomes como Justino, Tertuliano, ou Clemente de Alexandria, filósofos com características medievais, apesar de terem vivido antes do início oficial deste período histórico. O mesmo se passa com a literatura, que apresenta características humanistas, mais próximas de uma mentalidade antropocêntrica, própria de um Renascimento ou de uma modernidade, com autores como Dante, Bocaccio, Petrarca, que, tendo vivido em tempo convencional de medieval, anteciparam o futuro na sua escrita.

Estes exemplos servem para ilustrar a mutabilidade do ser humano, da cultura humana e, até, das sociedades. Mostra-nos, também, a relatividade do tempo, muitas vezes, impondo-se mais do que convenções humanas. Nesta perspetiva, é possível considerar-se que o início do século XXI teve lugar antes do que está convencionalizado na contagem cronológica do tempo. É esta a posição de Hobsbawm (1995), que marca como início do século XX o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando do Império Austro – Húngaro, em 28 de junho de 1914, responsável pelo eclodir da I Guerra Mundial. Este acontecimento marca o fim do modo de vida do século XIX, mais, segundo o autor,

(...) “assinalou o colapso da civilização (ocidental) do século XIX. Tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemónica característica; exultante com o avanço da

ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo, que seus soldados haviam conquistado e subjugado; uma Europa cujas populações (incluindo-se o vasto e crescente fluxo de emigrantes europeus e seus descendentes) haviam crescido até somar um terço da raça humana; e cujos maiores Estados constituíam o sistema da política mundial.” (Hobsbawm, 1995: 10).

Nesta perspetiva, Hobsbawm assinala o fim do século XX no início da década de noventa, com o acontecimento marcante que foi o colapso da União Soviética. Uma posição semelhante é defendida por Weigel, que afirma:

“Se definirmos o século XX, não pelas convenções cronológicas, mas pela sua história política, este começou com os tiroteios de agosto de 1914 e acabou quando os últimos grandes efeitos políticos da Grande Guerra foram varridos de cena, em agosto de 1991, com a morte da União Soviética.” (Weigel, 2007: 42)

Seguindo a perspetiva destes autores, neste estudo, considerou-se que o início do século XXI coincide com o início da década de noventa do século XX, uma vez que as mudanças operadas a partir dessa data correspondem a um paradigma distinto do paradigma tecnológico e industrial subjacente a ele.

O século XX caracterizou-se pelo fim do colonialismo, pela procura da autodeterminação dos povos africanos e asiáticos, pela hegemonia de dois novos impérios, o norte-americano e o soviético, que após a segunda guerra mundial disputaram as áreas de influência do mundo. Ao nível económico, assistiu-se a um galopar do capitalismo, levando a uma industrialização sem limites; assistiu-se à exploração do planeta como se as suas fontes fossem inesgotáveis. A Ecologia começa a estar nas agendas políticas, associada à crítica às políticas neoliberais. A preocupação com a energia e armas nucleares foram uma inquietação de ativistas a favor da paz e da defesa do ambiente, nas últimas décadas do século XX. A corrida ao armamento foi uma

das tónicas da segunda metade do século, que viveu a Guerra Fria entre o Bloco Ocidental (NATO, *North Atlantic Treaty Organization*) e o Bloco Oriental (Pacto de Varsóvia).

O século XXI inicia-se com o desmembramento da União Soviética, após a queda do Muro de Berlim, ícone da separação entre o Leste Europeu, e com a dissolução do Pacto de Varsóvia, que implicou a dissolução de um paradigma ideológico, económico, social e, também, educativo.

Este acontecimento foi determinante para a constituição de uma nova geovisão, para a conceptualização de um mundo mais global, com interações que superavam a barreira levantada pela Cortina de Ferro. Se havia o sonho que este passo da humanidade seria a solução para a paz e harmonia, depois de décadas de Guerra Fria, que alimentaram inúmeros romances, filmes, séries televisivas, fantasmas emergentes dos dois lados da Cortina, cedo se verificou que a paz anunciada trazia outro tipo de conflitos, de crises, a par da necessidade de dar resposta a hábitos de consumo cada vez mais globais. Se a queda do Muro significava acesso aos bens produzidos pelo Ocidente, trouxe a questão do emprego, dos salários, das condições de vida, que, nos mercados do Leste Europeu se passaram a reger pelas regras do Ocidente.

Todas estas mudanças implicaram alterações de modos de estar, dificuldades, bloqueios. O final do século XX adivinhava o emergir de uma crise para a Europa Ocidental, que foi sentida, ainda mais profundamente, pelos países do Leste da Europa:

“ As consequências económicas e políticas do colapso da União Soviética e da Europa Oriental foram ainda mais dramáticas que os problemas da Europa Ocidental, e se revelariam de muito mais longo alcance. Elas eram bastante previsíveis em fins da década de 1980, e até visíveis — mas nenhuma das ricas economias do capitalismo tratou essa crise iminente como uma emergência global a exigir ação urgente e maciça, porque suas consequências políticas não eram tão facilmente especificadas.” (Hobsbawm, 1995: 231-232).

O século XXI apresenta-se como o tempo de um mundo em mudança, herdeiro das revoluções sociais efetuadas no século XX. O fim do *apartheid*, o fim das guerras em alguns dos novos países africanos, os direitos das mulheres a serem reconhecidos pelas sociedades ocidentais, pelo menos em termos legislativos, a liberdade de expressão, a revolução sexual, associada a programas de controlo e programação de natalidade anunciavam um século XXI mais justo, mais equitativo, mais harmonioso. O fim de todas as guerras era um desiderato deste novo tempo.

As comunicações tornaram-se acessíveis e aproximaram mundos longínquos. A informação disponível em rede é uma realidade deste novo século, possibilitando outras formas de se entender o mundo, o conhecimento, a cultura.

O novo tempo trouxe novas necessidades, novos consumos: o mundo Ocidental ficou ainda mais dependente da tecnologia e de fontes de energia não renováveis e poluentes. Esta forma de encarar o mundo e os seus recursos acarretou consequências sociais, económicas, ambientais, condicionando as agendas políticas formais e não formais.

Nunca como nesta época, se falou tanto em ambiente, em ecologia, em sustentabilidade.

Por outro lado, em termos económicos, vive-se num mundo de contrastes: o discurso de defesa dos direitos humanos, dos direitos das crianças, dos direitos dos animais, da sustentabilidade, do ambiente coexiste com práticas que os comprometem. Nunca se explorou em tão grande escala os recursos naturais, levando à rápida extinção de espécies animais e vegetais, pondo-se em causa ecossistemas, em nome da produção e da rentabilidade. Assiste-se à deslocalização de unidades fabris para países periféricos com mão de obra mais barata. Multinacionais exploram mão de obra infantil, em países de terceiro mundo, que fabricam os bens de consumo para o primeiro mundo. Países como a Índia, a China ou o Brasil, assumem posição de destaque no puzzle económico, trazendo os seus produtos para o mercado a preços concorrenciais.

A geografia política do século XXI ditou uma nova geografia económica com a constituição de um mercado único mundial, em que as economias emergentes se impõem, com lógicas de mercado e de produção, em quase tudo, semelhantes às do modelo Ocidental:

“ A China é governada por uma ditadura. A dimensão e o volume da produção, assim como o crescimento económico, são enormes e tornaram-se motivos de preocupação para o mundo inteiro. Aquele país é hoje uma das mais importantes grandes potências, tanto nos planos demográfico e económico, como político e militar.” (Barreto, 2009: 71).

A educação é subsidiária dessas alterações de visão do mundo, desta nova forma globalizada de se encarar o ser humano, os desafios do século novo. Nos países emergentes, salienta-se o Brasil, em termos da disseminação da educação, a partir da eleição do Presidente Lula da Silva, sindicalista e operário: esta assume um significado simbólico, na medida em que reflete a importância da luta de resistência popular para a afirmação de um pensamento contra – hegemónico e por ser um sinal da possibilidade de construção novas alianças sociais, numa época em que a esquerda se apresenta em declínio. A semiperiferia do Brasil é a condição para a possibilidade dessa construção social, que, a partir da América Latina, se poderá espalhar para o sistema mundial. (Teodoro, 2003: 90) De facto, as alterações sociais operadas a partir deste acontecimento político proporcionaram o surgimento de uma classe média emergente, alterando-se toda a estrutura social brasileira. O processo educativo lá desenvolvido é determinante para a operação da mudança social e económica. O exemplo brasileiro contraria a tendência de implementação de políticas educativas neoliberais, que se verifica um pouco por todo o mundo, no advento deste século XXI. O tempo contemporâneo é herdeiro do passado recente, assumindo como principais paradigmas educativos a Pedagogia Crítica e o neoliberalismo. Compreender o novo século ajuda e possibilita a compreensão da agenda política educativa, o debate que está em causa, projetando-se uma ideia de ser humano, questionando-se o seu papel e o seu desempenho que projeta uma ideia na rede social.

Com lógicas comerciais a comandarem o quotidiano, o discurso publicitário em meios de transporte em grandes cidades com publicidade é algo banal. Não tão banal, será a publicidade a cursos de formação promovidos por multinacionais, subordinados a “princípios pedagógicos” promovidos por empresas como a Microsoft. A par desta publicidade, incentiva-se a doação gratuita de óvulos, em troca de programas de inseminação artificial também ela gratuita, promovida por laboratórios especializados em reprodução medicamente assistida. Lógicas comerciais condicionam programas de aprendizagem, lógicas comerciais definem a essência humana.²

conceptualmente, o tempo atual gera controvérsia relativamente à sua caracterização:

“ Ao contrário de Habermas (1990), para quem a modernidade ocidental é ainda um projeto incompleto, tenho vindo a argumentar que o nosso tempo é testemunha da crise final da hegemonia do paradigma sócio-cultural da modernidade ocidental e que, portanto, é um tempo de transição paradigmática.” (Santos, 2008: 13)

Boaventura de Sousa Santos considera que vivemos um típico tempo de transição, que se caracteriza pela existência de perguntas fortes, respondidas com respostas fracas. Esse facto é geral, verificando-se em todo o mundo, variando apenas o tipo de questão, permanecendo as características das perguntas e das respostas. Segundo o autor, esta discrepância entre respostas fracas e perguntas fortes deve-se ao facto de os problemas do nosso tempo terem deixado de ser objeto de reflexão por parte da ciência moderna, à medida que esta se foi institucionalizando. Como área de saber privilegiada, tornou-se a fonte primordial e confiável do conhecimento, deixando de lado o diálogo com a filosofia, ou com a teologia. Ora, os problemas relativos à relação do ser humano com o mundo, as questões éticas, as questões das relações entre as culturas assumem outras dimensões que pertencem a outras esferas exteriores à ciência. (Santos, 2008:14) A hegemonia do conhecimento científico conduziu ao que Boaventura de Sousa Santos designa por pensamento ortopédico, na senda de Ortega Y Gasset: ciência só responde a

² Publicidade afixada no interior de carruagens do metropolitano de Londres, observadas em agosto de 2010.

perguntas que ela própria formula. “(Ortega y Gasset, 1987:39, *apud* Santos, 2008:14, 15) A hegemonia da ciência estendeu-se aos outros ramos do saber, impondo a sua linguagem, as suas abordagens, num processo de cientificação da filosofia, da teologia e das humanidades em geral. Os problemas a que estes saberes dão resposta acabam por ser, à semelhança das ciências, os problemas da sua própria esfera. Ou seja, há um distanciamento face aos problemas existenciais, limitando-se a abordagem dos saberes instituídos aos problemas académicos. As disciplinas estão ocupadas com os seus próprios problemas, esquecendo os problemas e desafios do seu tempo. Deste facto resulta a discrepância entre perguntas fortes e respostas fracas. (Santos, 2008: 15)

“O distanciamento explica a predominância de epistemologias negativas e, concomitantemente, de éticas e posições políticas também negativas. As razões da rejeição do que existe ética, política e epistemologicamente são muito mais convincentes do que as que são invocadas para definir e defender alternativas. Mesmo que o desequilíbrio entre rejeição e alternativa seja comum a todos os tempos, parece ser desproporcionalmente grande no nosso tempo. (...)Assumir plenamente o nosso tempo significa reconhecer essa desproporção e proceder a partir dela.”(Santos, 2008: 18)

De tempo de mudança, a tempo de complementaridade do paradigma moderno, as opiniões dividem-se e multiplicam-se. Hipermmodernidade é o termo que define a perspetiva de Lipovetsky e Serroy (2010), relativamente ao tempo contemporâneo, que se define por um mundo que regista a ausência de hierarquias de género, em que existe um descentramento cultural e sobretudo pelo que os autores designam de “cultura-mundo”. Esta caracteriza-se por um humanismo que se identifica com um ideal ético e liberal. Traduz-se pelo amor à humanidade, que ultrapassa o amor à *polis*. O mundo hipermoderno é o mundo do capital e das multinacionais, do ciberespaço e do consumismo. Universalizou-se a cultura mercantil. É o fim da separação entre a cultura e a economia, existe uma excrescência da esfera cultural, que é absorvida pelo domínio mercantil. (Lipovetsky e Serroy, 2010:85) Outro traço do mundo atual é a dominância do ecrã global: do grande ecrã do cinema, passou-se para os

pequenos ecrãs das televisões e, posteriormente, para os dos computadores, ligados em rede pela *internet*. A rede instalada impõe regras incontornáveis, uma vez que entrou nas empresas, nas atividades económicas e financeiras, transformando o *homo sapiens* em “*homo ecranis*”. Todas as esferas da vida humana são remodeladas pelas novas tecnologias de informação e de comunicação. O mundo hipermoderno é um mundo informacional. (Lipovetsky e Serroy, 2010:93, 94) A técnica tornou-se o elemento estruturante, presente na vida social, cultural e individual. Que lugar ocupa a escola neste mundo hodierno? Segundo os autores, conhecer o mundo é conhecer a educação. Assinalam o que designam por paralisia das escolas, que se traduz pela sua ineficácia na consecução dos seus objetivos. (Lipovetsky e Serroy, 2010:185) A demissão dos pais terá sido um dos fatores, a par da cultura “consumista-hedonista-individualista” que levaram ao fim da escola disciplina:

“É quando desaparece o contrapoder da família que a ordem consumista e a escola que a acompanha revelam o seu fracasso,. Sob a bandeira da democratização, a nova época cultural é profundamente inigualitária: permite o sucesso de uns, aqueles cujo enquadramento familiar coloca limites à invasão e ao poder dissolvente da cultura cool, e é fatal para outros, para todos os que, não dispendo do contributo das suas famílias, também não beneficiam de qualquer apoio”institucional” para se formarem e educarem.” (Lipovetsky e Serroy, 2010:189)

No tempo hipermoderno existe um movimento de desarticulação, desconstrução e desregulação. O mundo, conseqüentemente, anda à procura de novas regulações.

Um mundo sem regras é o modo como Amin Maalouf encara a contemporaneidade. Existe um desregramento ético, geopolítico financeiro, climático e intelectual. (Maalouf, 2009:13). O novo século, ao invés das clivagens ideológicas subjacentes ao século XX, com o hiato entre o Ocidente e o Leste Europeu, vivencia uma clivagem identitária, sem espaço para o debate. A ideia de “Ocidente”, de “cultura ocidental” mantém-se, mas por oposição ao “Oriente” muçulmano, como se a mudança de continente postulasse uma alteração na rosa dos ventos: Marrocos, no Norte de África fica

muito mais a Ocidente do que a Alemanha, ou a França, por exemplo. Relativamente às diferenças culturais entre estes dois mundos diz o seguinte:

“Penso que estas civilizações atingiram os seus limites; que só trazem ao mundo as suas crispações destruidoras; que estão moralmente em falência, como o estão, aliás, todas as civilizações particulares que ainda dividem a humanidade; e que chegou o momento de as transcender. Ou nós conseguimos construir neste século uma civilização comum com a qual cada um possa identificar-se, unificada pelos mesmos valores universais, guiada por uma fé poderosa da aventura humana e enriquecida com todas as nossas diversidades culturais, ou perecemos juntos numa barbárie comum.”
(Maalouf,2009: 31)

Um dos grandes desafios que o autor aponta à humanidade é impedir as sociedades de derivar para a violência, para o fanatismo, para o caos. (Maalouf, 2009: 73) Ou seja, o grande desafio é salvar a humanidade de si mesma, permitindo que continue a sua existência, desenvolvendo-se o seu caráter humano. A resposta a este desafio está na cultura e na educação:

“Vencer todas as doenças, atenuar o processo de envelhecimento, fazer recuar a morte natural de várias décadas e talvez mesmos, um dia, de vários séculos; libertar os homens de necessidade e da ignorância; facultar-lhes graças às artes, aos saberes e graças à cultura a riqueza interior que lhes permitirá ‘preencher’ essas vidas que se alongam; conhecer pacientemente o vasto universo, procurando não comprometer a sobrevivência do soalho onde pomos os pés – são estas as únicas conquistas que deverão mobilizar as energias dos nossos filhos e descendentes.”
(Maalouf,2009: 271)

Também Lipovetsky e Serroy (2010) consideram que os desafios do tempo presente são respondidos pela educação e pela cultura, que tem uma função antropológica: “educar e socializar os seres humanos” (Lipovetsky & Serroy, 2010:243), de modo a que os seres humanos sejam motores das suas próprias vidas, limitando a desorientação e promovendo a autoestima.

No mundo do século XXI, faz sentido questionar qual será o paradigma educacional mais eficaz, de que modo a eficiência dos sistemas educativos poderá ser uma realidade. Em confronto perspectivam-se duas orientações dominantes no plano educativo: a Pedagogia Crítica e o Neoconservadorismo, de raiz neoliberal. Uma das perguntas das agendas contemporâneas prende-se com o saber-se qual destes dois paradigmas poderá dar resposta aos desafios do tempo moderno. Qual o papel da educação na sociedade, reprodutora, ou emancipadora é outra pergunta pertinente, num tempo em que se preconiza tanto os Direitos Humanos, a Democracia, a sociedade civil.

Portugal no século XXI

Que Portugal é este no alvor deste novo século? Como transitou Portugal do pequeno século XX para este século XXI? Sem dúvida que o século XX foi atravessado por acontecimentos determinantes, sobretudo no seu último quartel, que anunciavam a mudança de paradigma operada com a viragem de século.

Se no passado, Portugal assumiu-se como o impulsionador da mundialização, transportando pedaços de todo o mundo para a Europa e levando consigo, disseminando os padrões europeus, que, com o passar do tempo se tornaram hegemónicos, cedo se transformou, no advento do novo século prisioneiro dos ditames do mundo global. Todos os vetores da sociedade foram influenciados por esta vaga globalizadora, incluindo-se neste sistema a própria educação, que muito mais do que um projeto nacional, vê em organismos internacionais a medida avaliadora do seu impacto na sociedade.

O Século XXI perspectiva a população como estando num processo de envelhecimento, assinalando-se a diminuição da população jovem e um aumento da população mais idosa. Regista-se uma baixa taxa de fecundidade e saldos migratórios positivos. (Barreto, 2000:599)

A despesa pública com a educação, em 1991 era de 6,5% do PIB, tendo-se mantido uma tendência de crescimento desse valor, até 1994, ano

em que se regista 6,4%. Esse investimento em Educação é superior ao de outros países da União Europeia, tais como a Alemanha ou a França. (Barreto, 2000:320) O novo século encontra Portugal num processo de investimento claro na educação, acompanhando a onda da reforma educativa, consequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Mas a situação nacional no tempo da viragem do século era pouco brilhante: na população dos 25 aos 44 anos, 76,1% tinha o nível inferior ou médio do ensino secundário, contra os 27,8% dos finlandeses. Na população dos 45 aos 64 anos a situação era ainda pior, com 89,9% com o nível inferior ou médio do ensino secundário, herdeiros da longa noite do Estado Novo. (Barreto, 2000:295) Assim, definem-se metas, a par com organismos internacionais, como a OCDE, para a integração plena, iniciada ainda na década de oitenta do século XX, na União Europeia.

O processo de globalização estava em curso, neste novo século. Portugal também a sentiu e sente. Nessa perspetiva, o processo educativo em curso, em Portugal deveria encaminhar-se para dar resposta aos novos desafios impostos por esse mundo novo, por essa nova era que começava. A reforma educativa, na sequência da LBSE, aponta direções no sentido de dar resposta às necessidades empresariais, falando-se na perspetiva da formação. O projeto PEPT 2000 (Projeto Escola Para Todos), foi uma das medidas pensadas pelo Ministério da Educação para a promoção do sucesso escolar, efetivar a prevenção do abandono escolar, através da implementação de medidas como o Observatório da Qualidade da Escola, ou da Pedagogia Diferenciada. O combate à exclusão das crianças e jovens era uma das principais razões para a existência deste projeto. Também ele fruto do seu tempo, assumia o Observatório da Qualidade da Escola como um dos aspetos obrigatórios para a sua implementação. O critério da qualidade, da autoavaliação desenha-se neste princípio de século, no final do primeiro milénio.

Tempos de mudança implicam estratégias para a adequação à mudança. Mas será que o novo tempo fez alterar o nevoeiro que percorreu o estar português, na maior parte do curto século XX?

José Gil (2004:123), dizia:

“O duplo – esmagamento de que hoje sofre o português decorre naturalmente deste processo: Portugal saiu do salazarismo com medo, quer dizer, saiu com medo de sair. A suavidade do «processo revolucionário», a complacência que se manifestou com os dignatários e os sicários do antigo regime, a maneira como este se obliterou a guerra colonial, etc., etc. testemunhou esse medo. O refluxo ou normalização que se seguiu aos excessos «revolucionários» instalou-se em nome do bom senso democrático. E o medo, sedimentado, invisível, permaneceu. Logo depois, aconteceu a entrada na Comunidade Europeia e a mundialização (cujo rosto primeiro os flagelos planetários – sida, violência criminal, droga, desemprego – antes dos benefícios que nos tornarão iguais aos outros) que trouxeram com elas um outro género de medo.”

Na perspetiva do autor, passou-se para uma nova época, mas continuou a existir um elemento castrador do desenvolvimento do país, das pessoas, tendo-se conservado o sentimento do medo, que se assume como o medo de existir.

“As «reformas» do sistema educativo, que se sucedem a ritmo rapidíssimo em todos os países ocidentais, são sinal do mal-estar generalizado existente nos sistemas e nas escolas. É verdade que esse mal-estar não resulta, exclusivamente, da escola, nem das características do sistema educativo, antes resulta também, em grande parte, da sociedade envolvente. Mas também é resultado da desadequação da escola à sociedade. E a profusão de «reformas», em geral globais, nacionais e unificadas, traduz uma vontade política de procurar soluções sem, no entanto, pôr em causa alguns postulados do sistema: a integração, a centralidade e a unificação. É a procura, por tateamento, de remédios, sem tocar nas causas.”
(Barreto, 1996: 267)

Segundo o Eurostat (Gabinete de Estatística da União Europeia), Portugal entre 2006 e 2008, anos a que se reporta o Sexto Inquérito da Comunidade à Inovação foi um dos países com mais empresas com práticas

inovadoras, posicionando-se logo após a Alemanha, o Luxemburgo e a Bélgica, com 57,8% de empresas a declararem inovação nas suas práticas de trabalho.³No entanto se se analisarem os dados do Eurostat relativamente ao registo de novas patentes, Portugal desce significativamente, importando saber o que significa novas patentes: produção de novos produtos, construção de novas empresas e novos postos de trabalho.⁴ Neste ranking, Portugal está aquém de países como a Hungria, República Checa, Itália e Irlanda, já para não referir, os gigantes da economia dos 27, Alemanha e Reino Unido, ou países como a Suécia, a Holanda ou a Dinamarca. Estes dados permitem compreender o Portugal do século XXI, na medida em que o desenvolvimento económico está, também, dependente da inovação que um país poderá apresentar. A falta de empregos, a falta de mão de obra qualificada, o atraso em termos da educação são fatores condicionantes da situação de pobreza e debilidade de um país.

Após o florescimento económico da década de noventa do final do século XX, com a adesão à Comunidade Europeia, a educação foi alvo de um investimento significativo. A preocupação em dar-se resposta às necessidades do país, em termos laborais estava presente na reforma educativa subjacente à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. No entanto, pouco se inverteu, em termos de inovação, na primeira década do século XXI.

Relativamente a 2008, o Eurostat não dispunha de dados de Portugal que possibilitassem avaliar o risco de exclusão social, a taxa de risco de persistência de pobreza, em faixas etárias abaixo dos dezoito anos.⁵ Mas a crise que se regista nos últimos dois anos, o aumento da precariedade do trabalho, a percentagens de desempregados a aumentar, a crescente contestação social indiciam que a situação social e económica é bastante precária.

³ Dados disponíveis em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsc00009&plugin=1> (Acesso em 11/11/2010)

⁴ Dados disponíveis em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsc00009&plugin=1> (Acesso em 11/11/2010)

⁵ Dados disponíveis em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=fr&pcode=tsdsc210> (Acesso em 11/11/2010)

A par de “Ano Internacional da Biodiversidade”, 2010 é também o ano designado por “Ano Europeu do Combate à Pobreza e à Exclusão Social”, assim como “Ano Internacional de Reaproximação de Culturas”. A designação de “Ano Internacional”, ou de “Ano Europeu” iniciou-se em 1957. A sua consagração a um tema/problema alerta para algo que é uma preocupação dos organismos governamentais, mas também poderá apontar para soluções para problemas diagnosticados. Se se designou o ano de 2010 como ano para o combate à pobreza e exclusão social é porque a pobreza e a exclusão constituem uma das preocupações da comunidade internacional, sensibilizada pelo aumento de pobres em países periféricos como Portugal. Se a defesa do ambiente constitui um dos fatores determinantes, as questões sociais locais e globais são uma constante na consagração dos anos. O diálogo intergeracional, ou o diálogo intercultural são temas que indiciam, a par da questão dos direitos humanos, algumas das preocupações subjacentes ao final da primeira década do século XXI, num tempo em que se deveria ter erradicado a pobreza, a exclusão, a guerra, o desemprego, as desigualdades, as assimetrias. Nesta perspetiva, poder-se-á considerar que o mundo, a par de Portugal, logrou as expectativas criadas: apesar dos avanços tecnológicos, da instituição de um mundo global, o planeta está mais pobre em termos ambientais, registando-se um número muito significativo de plantas e de animais extintos, ou em vias de extinção, existem níveis de poluição muito elevados, as assimetrias sociais são uma realidade, as assimetrias Norte/Sul assumem uma relevância global; o sistema de ensino reproduz a situação social de quem por lá passa, revelando-se infrutífera a sua vocação de instrumento de democratização e de equidade social.

Este é o século XXI, o século de todas as contradições, sujeito aos mais acesos debates, sujeito às maiores reflexões...

Capítulo II

«Desafios do Tempo»

O século XXI, como novo tempo, novo milénio, nova era, tem suscitado inúmeras interrogações, fruto da reflexão de que tem sido objecto. Pode considerar-se que é uma época de muitas contradições. Num mundo global e complexo, o equilíbrio é periclitante, quer para o ser humano, quer para a natureza que o acolhe.

Caracterizar o século XXI confrontou-nos com várias questões, problemas, que podem ser encarados como desafios, para os quais se devem procurar respostas ponderadas, de modo a que seja possível assegurar-se um futuro com qualidade para o ser humano, num planeta partilhado por todos os seus habitantes. Como ser no mundo, o ser humano tem sido o autor das ações que têm definido o seu estar e a sociedade que produz, que condicionam todo o processo natural e a própria sustentabilidade do planeta, como casa das pessoas.

A natureza humana condena-nos à aprendizagem e à educação, veiculadas pelo social em que nos integramos. Não há ser humano sem aprendizagens, que ultrapassam a mera sobrevivência individual e da espécie, como é apanágio dos outros animais. Assim, todos os desafios radicam na questão da educação, responsável pela definição do ser humano e das suas ações.

Definido o tempo, apresentadas as suas idiossincrasias, as suas contradições, há que definir os seus desafios, para ser possível apontarem-se soluções, respostas que satisfaçam as exigências de um novo paradigma. As contradições do final do século XX continuam no início do século XXI. Todas as dimensões da sociedade, abrangendo as diversas perspetivas do ser humano, confrontam-se com questões e desafios. Por exemplo, a Igreja Católica, fundadora da cultura ocidental, paradigmática na religiosidade dos povos

ibéricos, revela dificuldades/desafios neste novo século, confrontada com o tempo no mundo atual:

“Com o fim do Índex, não terminaram as censuras a dezenas de teólogo (...) como se a Igreja vivesse sob o reflexo do medo de quem ousa pensar.

As dificuldades são diversas, tanto ao nível da doutrina como da própria organização. O mundo moderno pôs em causa o princípio da simples autoridade vertical, mas a Igreja tem dificuldade em aceitar a dúvida e argumentar. Ao princípio da democracia a Igreja contrapõe uma monarquia absoluta. (...)

Dificuldade maior é a reconciliação com o corpo, com a sexualidade e com as mulheres na sua igualdade com os homens.”
(Borges, 2008: 121,122)

Que traço define este tempo? Segundo Edgar Morin, a incerteza é uma das características do tempo presente, por oposição à certeza do tempo cíclico na perspetiva das sociedades tradicionais. A certeza do progresso histórico foi o pano de fundo da modernidade. Atualmente, as determinações económicas e sociológicas relacionam-se, intrinsecamente, com acidentes e riscos, que fazem desviar o seu curso. (Morin, 2002: 85)

De facto, no mundo contemporâneo, os ciclos naturais contradizem-se pela dinâmica do progresso, que se manifesta no consumo, na produção, que se traduz pelas alterações climáticas, pela sucessão de acontecimentos imprevistos. O ritmo do desenvolvimento científico e tecnológico é outro fator determinante de incerteza: o ritmo das comunicações, o mundo global, a hegemonia do modelo económico e cultural ocidental são fatores condicionadores da repetição dos ciclos naturais, manifestação da sua alienação face à natureza. Modos de vida, padrões de comportamentos habitualmente próximos dos ciclos naturais, afastam-se por intervenção da mão humana, em dimensões tão básicas como a alimentação. Quanto mais industrializada é uma sociedade, maior é esse afastamento, de tal modo que já existem *slogans* a apelar ao “*eat real food*”⁶, numa clara alusão à intervenção

⁶ Ver, por exemplo, o sítio <http://www.care2.com/causes/real-food/>

tecnológica e industrial na alimentação humana, produtora e disseminadora da denominada “comida de plástico”. Alimentos transgênicos são produzidos em cada vez maior quantidade, com o argumento de se solucionar a fome e a pobreza, que são geradoras de exclusão, cujo combate se assume como um grande desafio a superar, definido ainda no século passado, que, contra todas as expectativas da abundância do final do século XX, continua a fazer-se sentir no final da primeira década do século XXI.

Todas as dimensões da sociedade enfrentam dificuldades e estão perante desafios, na conjugação do tempo presente e na projeção do futuro. A educação, como instrumento fundamental para o desenho do futuro é confrontada por condicionantes sociais, económicas políticas e éticas, às quais se junta a incerteza.

Quando se assume o carácter essencialmente social da educação, é fundamental que o estado se ocupe dela, exercendo a função de gestor e avaliador, garantindo a qualidade do trabalho dos professores que desempenham funções nas escolas públicas. (Durkheim, 2001: 20) Durkheim parte da ideia de que existe um conjunto de princípios comuns a todos, tais como o “*respeito pela razão, pela ciência, pelas ideias e sentimentos que se encontram na base da moral democrática*”.(2001: 21) O Estado tem, então, o dever de velar para que esses princípios sejam divulgados, de modo a que todas as crianças os conheçam. Assim assegura-se a continuidade desses ideais, que deverão orientar a prática social: garante-se a continuidade da sociedade, pela manutenção dos seus valores. Cabe a cada indivíduo a sua preservação, através do processo de socialização.

Esta posição face à Sociologia vai ser posta em causa pela sociologia da “reprodução”, em que se considera que a escola socializa, não em função de uma cultura universal, mas tendo em vista a cultura das classes dominantes, em que a escola perpetua as desigualdades sociais, proporcionando a sua reprodução, conduzindo “*a uma conformação aos modos de dominação social*”.(Canário, 2005: 37) Esta mudança de paradigma, efetivada pelos sociólogos que abordaram, especificamente, a educação, acompanha as

mutações sofridas pela escola. Se no início do século XX, subjacente à ideologia veiculada pela escola estava a intenção de se proceder à construção de uma identidade nacional, através da instrução de cidadãos, esta prioridade foi substituída pela ideia da escola como promotora da igualdade de oportunidades. (Derouet, 2000: 200, citado por Canário, 2005: 36). Nesta perspectiva, sociólogos como Pierre Bourdieu e Raymond Boudon investigaram as relações entre escola e sociedade, analisando a articulação dos percursos escolares dos alunos, cruzando estes dados com a respetiva origem social. Nesta fase da Sociologia, há uma quase identificação entre Sociologia e Sociologia da Educação. (Canário, 2005:36).

Bourdieu e Passeron utilizaram o termo “reprodução” para designar o desempenho da escola na perpetuação das desigualdades sociais e a respetiva legitimação. Podemos verificar este facto através da leitura da obra *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Bourdieu & Passeron, s.d.) Nesta obra, está clara a ideia de que a escola reproduz a ordem estabelecida, considerando, os autores que a ação pedagógica escolar reproduz a cultura dominante, contribuindo, deste modo, para a reprodução das estruturas das relações de poder, numa formação social “*onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima.*” (Bourdieu & Passeron, s.d.: 25)

Ao procederem à explicitação do estabelecimento das condições sociais que estão subjacentes à imposição simbólica, Bourdieu e Passeron teorizam a questão das relações sociais reduzidas a meras relações simbólicas. O ponto de partida do seu trabalho foi a análise do uso da linguagem, quer aplicada ao quotidiano, quer à produção de enunciados eruditos, que os levou a teorizarem as ações de violência simbólica e a postularem as condições sociais conducentes à camuflagem dessa violência:

“*A teoria da AP [ação pedagógica] produz o conceito da Aup [autoridade pedagógica] na operação pela qual, trazendo a AP à sua verdade objetiva de violência, faz surgir a contradição entre esta verdade objetiva de violência, e a prática dos agentes, que manifesta objetivamente o desconhecimento dessa verdade (...). Assim, encontra-se posta a questão das condições sociais da instauração*

duma relação de comunicação pedagógica, dissimulando as relações de força que a tornam possível e acrescentando assim a força específica da sua autoridade legítima à força que detém dessas relações". (Bourdieu & Passeron, s.d., p. 32)

Na perspetiva destes autores, a cultura funciona como uma espécie de economia. Esta ideia transparece na utilização de termos como "*capital cultural*". A reprodução social centra-se na reprodução cultural. A cultura valorizada é a cultura das classes dominantes, em termos de gostos, hábitos, modos de agir... Como se reconhece valor a essa cultura, uma vez que através dela se obtém mais-valias sociais, ela constitui-se como um capital social. A transmissão da ideia da cultura dominante, como sendo a *cultura*, implica um processo duplo: por um lado, a imposição dessa cultura; por outro lado, essa imposição é ocultada, proporcionando a ideia de que ela é natural. A escola desempenha um papel determinante na sua disseminação. A linguagem curricular é a linguagem da cultura dominante. As crianças provenientes das classes dominantes facilmente dominam a linguagem escolar, enquanto que as das classes mais desfavorecidas estão em clara desvantagem. Assim se reproduzem as assimetrias e a escola surge como instrumento dissimulador da imposição da cultura dominante. Neste contexto qual é a proposta de escola para Bourdieu e Passeron? Que papel deveria ser desempenhado por escolas democráticas, inseridas numa sociedade democrática? As escolas e os *curricula* deveriam proporcionar as condições para as crianças das classes dominadas, que as crianças das classes dominantes encontram no seio das suas famílias.

Esta posição face à educação demonstra a sua complexidade, revela a sociedade como reprodutora de valores que favorecem uns, em detrimentos de outros. Sem se problematizar a escola e os *curricula*, arriscamo-nos a ser coniventes com a camuflagem das relações de domínio, subjacentes à escola e à ideologia dominante.

Do final da década de sessenta, aquando da investigação de Bourdieu e Passeron, a questão ultrapassou o século e o milénio, persistindo no século XXI, como um desafio, embora a transição do tempo fosse testemunha de

exercícios de investigação e de elaboração de respostas com o objetivo de superar as limitações da educação, apontando caminhos para o futuro.

Provavelmente, um dos trabalhos mais exaustivos sobre a educação para o século XXI é o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação um Tesouro a Descobrir*, coordenado por Jacques Delors (1996). Este documento reuniu um conjunto internacional de especialistas, originários de todo o mundo, de todos os continentes, a fim de pensarem os desafios subjacentes à educação. A comissão de especialistas foi coordenada por Jacques Delors, que parte da fábula do tesouro guardado pelo camponês, que deixou de herança aos descendentes, transformando-a numa alegoria à educação, o verdadeiro e mais valioso tesouro. O ponto de partida foi o pressuposto de que a educação é

“uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”
(Delors, 1996: 11)

A educação deverá ser partilhada pelos seus intervenientes, tendo-se em atenção que ela deve ser pensada localmente, mas abrindo-se para o mundo global. Cada interveniente é importante e imprescindível cabendo a cada um papel determinante para o seu sucesso:

“São três os atores principais que contribuem para o sucesso das reformas educativas: em primeiro lugar, a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional.” (Delors, 1996: 24-25)

As diretrizes que organismos internacionais apontam para a sociedade são importantes orientações para países e para as ações locais, tendo-se em vista a harmonização das assimetrias. Quando se tratam questões sociais, a questão educativa é fundamental.

“Foi intencionalmente que se realçou a importância da Cúpula de Copenhague, de março de 1995, consagrada às questões sociais. A educação ocupa um lugar de eleição nas orientações adotadas. O que leva a Comissão a formular, neste contexto, algumas recomendações relacionadas com:

— uma política que estimule a educação das jovens e das mulheres, na linha de orientação da Conferência de Beijing, em setembro de 1995;

— a aplicação à educação de uma percentagem mínima das verbas destinadas a ajuda ao desenvolvimento (um quarto do total); esta inflexão a favor da educação, deverá aplicar-se, igualmente, às instituições financeiras internacionais e, em primeiro lugar, ao Banco Mundial, que desempenha já um papel importante;

— o desenvolvimento da «troca entre dívida e educação» (debt-for-education swaps), de modo a compensar os efeitos negativos, das políticas de ajustamento e de redução dos déficits interno e externo, nas despesas públicas com fins educativos;

— a difusão, a todos os países, das novas tecnologias relacionadas com a informação, a fim de evitar a criação de novo fosso entre países ricos e países pobres;

— a mobilização das notáveis potencialidades, postas à nossa disposição, pelas organizações não-governamentais e pelas iniciativas de base, que podem ser de grande utilidade no apoio às ações de cooperação internacional;

Estas sugestões devem ser encaradas numa perspetiva de parceria e não de assistência. É a voz da experiência a aconselhar-nos, perante tanto insucesso e desperdício. O fenómeno da mundialização assim o exige. Há exemplos encorajadores como o êxito de cooperações e intercâmbios levados a efeito em nível regional. É o caso, por exemplo, da União Europeia.” (Delors, 1996: 29-30)

A cultura da paz é imprescindível para se habitar no mundo global, em que as relações de vizinhança têm de ser cultivadas, para o bem comum, uma vez que o mundo está a transformar-se num sítio muito mais pequeno, por vias do desenvolvimento das comunicações. Nesta perspetiva, a UNESCO desempenha um papel determinante:

“Fundamentalmente, a UNESCO estará servindo a paz e a compreensão entre os homens, ao valorizar a educação como espírito de concórdia, de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa aldeia global que há que pensar e organizar, para bem das gerações futuras. Deste modo, estará contribuindo para uma cultura da paz.” (Delors, 1996: 31)

O papel da educação como facilitador da comunicação e do abrir de horizontes para a diferença, condição essencial para o diálogo intercultural, torna-se uma evidência:

“A educação tem, sem dúvida, um papel importante a desempenhar, se se quiser dominar o desenvolvimento do entrecruzar de redes de comunicação que, pondo os homens a escutar-se uns aos outros, faz deles verdadeiros vizinhos.” (Delors, 1996: 40)

“As exigências da globalização e da identidade cultural, não devem ser consideradas como contraditórias mas como complementares.” (Delors, 1996: 42-43)

“Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo. (...) A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas.” (Delors, 1996: 47-48)

“A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente.” (Delors, 1996: 58-59)

Nem sempre desenvolvimento económico significa desenvolvimento humano. De acordo com o relatório (Delors, 1996), a par de um crescimento económico desigual verificado no mundo, a educação surge como um instrumento para o crescimento económico, existe uma desproporção na distribuição dos recursos cognitivos:

“Mas as desigualdades continuam a ser muito grandes no que diz respeito às atividades científicas e de pesquisa e desenvolvimento: em 1990, 42,8% das despesas neste setor, efetuaram-se na América do Norte, 23,2% na Europa, contra 0,2% na África subsariana ou 0,7% nos Estados Árabes. A fuga de cérebros para os países ricos acentua ainda mais esse fenómeno. (Delors, 1996: 72)⁷

As assimetrias económicas são geradoras das assimetrias cognitivas, criando-se uma dialética quase impossível de contrariar, condicionando-se o desenvolvimento dos países pobres, conseqüentemente, sem capacidade de inverter a sua situação, sem capacidade de realizar um investimento eficaz na educação e criando condições para a fixação dos seus quadros mais capazes e qualificados. Os países emergentes foram os que mais investiram na educação, demonstrando, assim, que esta é a chave para a inversão da pobreza. (Delors, 1996:74)

A disparidade no acesso à educação entre géneros é um dos aspetos salientados pela Comissão responsável pelo Relatório. Sobretudo nos países em desenvolvimento, a desigualdade entre homens e mulheres é flagrante, tomando como referência a alfabetização:

“(…) dois terços dos adultos analfabetos do mundo, ou seja 565 milhões de pessoas, são mulheres, a maior parte das quais vive em regiões em desenvolvimento da África, da Ásia e da América Latina.”
(Delors, 1996: 77)⁸

⁷ Cita o relatório da UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1993*, Paris, 1993.

⁸ Cita o relatório da UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, Paris, 1995.

Um dos grandes desafios da educação é a promoção da equidade entre os géneros, de modo a ultrapassarem-se as desigualdades entre homens e mulheres. De facto, a falta de acesso das mulheres ao conhecimento, à educação formal é uma reconhecida causa das inferioridades a que estão sujeitas. Facultar a equidade educativa tem um papel estratégico no desenvolvimento: há uma correlação entre a melhoria da saúde e da nutrição e a redução da fecundidade e o nível de educação das mulheres. (Delors, 1996:78)

Foi com base no relatório efetuado pelo PNUD⁹ que a Comissão elaborou a sua reflexão sobre a Educação para o Século XXI, considerando-a como uma das finalidades essenciais para a efetivação desse desenvolvimento.

“Os indicadores do desenvolvimento não deveriam limitar-se, apenas, ao rendimento por habitante, mas compreender também dados relativos à saúde (...), alimentação e nutrição, acesso à água potável, educação e ambiente. É preciso considerar, ainda, a equidade e igualdade entre os diferentes grupos sociais e entre sexos, bem como o grau de participação democrática. Por outro lado, a noção de «sustentabilidade» vem completar a do desenvolvimento humano, ao pôr-se em relevo a viabilidade, a longo prazo, do processo de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência das futuras gerações, assim como o respeito aos meios naturais de que depende a vida na Terra.” (Delors, 1996: 81)

Assim, a educação deve ser potenciadora do desenvolvimento do ser humano, que vive hoje na Terra, mas também o ser humano que viverá no planeta no dia de amanhã, de acordo com a tese defendida por Frederico Mayor.¹⁰

A educação deve assentar em quatro pilares, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser” (Delors, 1996: 89-101). Estes quatro pilares deverão ser

⁹ PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain 1995*, Paris, Económica, 1995.

¹⁰ Intervenção de Frederico Mayor, Director- Geral da UNESCO de 1987 a 1999, no colóquio internacional *E o Desenvolvimento*, realizado em Paris em 18 e 19 de junho de 1994, citado por Delors, 1996:85.

igualmente contemplados pela educação formal, tendo-se por objetivo dar-se resposta aos desafios da sociedade cognitiva do século XXI. Para isso, além do saber fazer, há que proporcionar a realização da pessoa, que aprende a ser. (Delors, 1996: 90) A educação deverá processar-se ao longo da vida e ser pluridimensional, de modo a aproveitarem-se todas as oportunidades oferecidas pela sociedade. Aponta-se para a ideia de “sociedade educativa”, em que tudo pode ser entendido como ocasião para aprendizagem e desenvolvimento dos próprios talentos. A educação significa reciclagem, atualização, conversão profissional, segundas oportunidades. (Delors, 1996: 117)

No âmbito do projeto transdisciplinar da UNESCO “Educação para um futuro sustentável”, foi solicitado a Edgar Morin (Morin, 2002) uma exposição do seu pensamento educativo, tendo em vista a educação para o futuro.

Frederico Mayor, no prefácio à obra de Edgar Morin *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*, (Morin, 2002) afirma que dever-se-á proceder a uma transformação da sociedade humana, se quisermos que a Terra continue a satisfazer as necessidades do ser humano. Para este propósito, o mundo em transformação deverá assentar em cinco ideias-chave: democracia, equidade e justiça social, paz e harmonia com o meio ambiente natural. A educação é a força motriz dessa transformação.

Segundo Morin, o conhecimento científico é provisório e desperta para o conjunto de mistérios subjacentes ao universo, à vida, ao nascimento do ser humano. Nesta perspetiva, as diversas culturas, filosofias, religiões têm apontado inúmeras respostas, implicando a impossibilidade de uma tomada de decisão total e final. Contudo, existem sete saberes imprescindíveis à humanidade, que são transversais a todas as culturas e a toda a sociedade. (Morin, 2002: 15) Os sete saberes necessários ao futuro, ao século XXI são “*as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*”, (...) “*os princípios de um conhecimento pertinente*”, (...) “*ensinar a condição humana*”, (...) “*ensinar a identidade terrena*”, (...) “*afrontar as incertezas*”, (...) “*ensinar a compreensão*” (...) e “*a ética do género humano*”. (Morin, 2002)

Começando pelo último saber indicado, a finalidade do ensino é uma “antropo-ética”, conducente a uma cidadania terrestre. O ser humano deverá, através da educação aperceber-se de que é, em simultâneo, indivíduo, membro de uma sociedade e pertencente a uma espécie. Assim, definem-se as duas grandes metas ético-políticas para o novo milénio: estabelecimento de relação de controlo mútuo entre a sociedade e os indivíduos, através da democracia e pensar a Humanidade como comunidade planetária. (Morin, 2002: 20-21) Este saber permite-nos encarar o *topos* do ser humano, num mundo global, que deverá excluir o egocentrismo e o etnocentrismo responsáveis pelas hegemonias castradoras de culturas e de diferenças. O ser humano só se realiza na sua plenitude se colaborar com a realização da sua humanidade. Esta implica a diversidade e a alteridade. Assim, há que desenvolver-se o primeiro saber, “*as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*” responsáveis por hegemonias cognitivas e culturais, responsáveis pela eliminação e castração de saberes, que poderiam ter proporcionado um mundo mais equilibrado e sustentável, propício para as gerações vindouras. Assim, a pedagogia do erro seria uma forma para a implementação deste saber, tornando-nos mais conscientes da nossa própria natureza limitada e dos limites da nossa capacidade cognoscente. Facilitaria a compreensão da natureza provisória do conhecimento, evitando-se atitudes dogmáticas responsáveis pela persistência do erro e da ilusão. Seria uma forma de fuga da caverna platónica, proporcionando a ascensão ao conhecimento, ultrapassando a ilusão e o erro, encarando-se este processo como um caminho, em contínuo crescimento. Só assim se pode lidar com o inesperado e com a incerteza do próprio conhecimento.

“E uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as nossas teorias e ideias em vez de fazer entrar pela força o facto novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher.” (Morin, 2002: 35)

É neste contexto que Morin indica como quinto saber, “Afrontar as incertezas”, que vai ao encontro da sua conceção do tempo presente, supra mencionada. De facto, uma das aquisições do século XX foi a consciência da imprevisibilidade, a perda do futuro, que é aberto e imprevisível, ao contrário do

tempo cíclico das sociedades tradicionais. (Morin, 2002: 85) Porque vivemos numa época em modificação, em que tudo está ligado, devemos pensar a educação do futuro tendo em conta as incertezas ligadas ao conhecimento. É de referir que, segundo Morin, existe um conjunto de princípios relativos a incertezas gnosiológicas, a saber, o “princípio de incerteza cérebro-mental”, o “princípio da incerteza lógica”, o “princípio da incerteza racional” e o “princípio da incerteza psicológica”. (Morin, 2002: 90-91) Nesta perspetiva, a tarefa de ler a realidade é muito difícil, porque apenas se traduz a realidade, sem garantias de fiabilidade.

“O conhecimento é pois uma aventura incerta que leva em si, e em permanência, o risco de ilusão e erro.

Ora, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; pelo contrário, a consciência do carácter incerto do ato cognitivo constitui uma oportunidade para chegar a um conhecimento pertinente, o qual necessita exames, verificações e convergências de índices; (...) (Morin, 2002: 92)

Conhecer o mundo é uma exigência do século XXI, que só se poderá desejar a partir de uma mudança paradigmática. Essa reforma paradigmática deve sustentar a educação para o século XXI, a fim de proporcionar a contextualização no plano planetário. Para que o conhecimento seja pertinente, dando-se cumprimento ao segundo saber, a educação deverá evidenciar os contextos, as relações entre o todo e as partes, ou seja, o global, o multidimensional e o complexo. (Morin, 2002:40-43) Só assim se poderá aspirar ao ensino da condição humana, o terceiro saber, que nos deverá ensinar a complexidade humana, a persistência de antagonismos dialógicos próprios da natureza humana. O ser aí subjacente à humanidade afirma-nos como seres planetários, o que potencia o quarto saber, “ensinar a identidade terrestre”.

“Como poderão os cidadãos do novo milénio pensar os seus problemas e os problemas do seu tempo?

Falta-lhes compreender a condição humana no mundo e a condição do mundo humano que, no decurso da história moderna, se tornou a da era planetária.” (Morin, 2002: 67)

O novo tempo e o mundo global exigem o exercício da compreensão, condição imprescindível para a assumpção da diversidade humana, social e cultural. Assim, o “ensinar a compreensão” assume-se como o sexto saber, fundamental para que a ação humana vá ao encontro do mundo e do tempo em que vivemos. *“Ora, a ação é decisão, escolha, mas também aposta. E na noção de aposta, existe a consciência do risco e da incerteza.” (Morin, 2002: 93)* Morin introduz o conceito de “ecologia da ação”, que implica a sua própria complexidade, o que significa *“risco, acaso, iniciativas, decisão, inesperado, imprevisto, consciência das derivas e das transformações” (Morin, 2002: 93)* A estratégia e a aposta serão os meios para enfrentar a incerteza da ação, recuperando a ideia de aposta postulada por Pascal e posteriormente recuperada por Boaventura de Sousa Santos. (Santos, 2008):

“Pascal reconheceu que a sua fé relevava de uma aposta. A noção de aposta deve ser generalizada a toda a fé, a fé num mundo melhor, a fé na fraternidade ou na justiça, assim como toda a decisão ética. (...) É na estratégia que se coloca sempre de forma singular, em função do contexto e em virtude do seu próprio desenvolvimento, o problema da dialógica entre fins e meios.” (Morin, 2002: 97)

No mundo global é fundamental o sexto saber, “ensinar a compreensão”, de forma a tornar possível a convivência entre humanos, entre humanos e planeta, para se promover um desenvolvimento sustentável. A compreensão é o meio e o fim da comunicação humana, sendo imprescindível conhecer-se as raízes da incompreensão para que a humanidade saia do seu estar mítico e etnocêntrico, responsável por racismos, xenofobias, desrezos, hegemonia cultural.

“Encontra-se aqui a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade.” (Morin, 2002: 99)

Assim, o grande desafio da educação para o século XXI é proporcionar as condições para que a ação humana seja mais humana, mais ética, mais planetária. Isto confronta-nos com dois desafios, especificamente: o desafio da complexidade e o desafio da ecologia dos saberes, possíveis respostas para a incerteza e para a diversidade do género humano.

O desafio da “complexidade”

Para Edgar Morin, o desafio primeiro da educação é a complexidade.

De que modo poderemos entender a educação como uma realidade complexa?

Tentando responder à primeira parte da pergunta, na obra que sistematiza a questão do pensamento complexo, *Introduction à la pensée complexe*, Morin começa por comentar que pedimos ao pensamento que dissipe o enevoamento e a obscuridade, que nos desvele as leis que governam a realidade. O autor continua, afirmando que o termo complexidade não exprime mais do que o nosso embaraço, a nossa confusão, a nossa incapacidade de definir com simplicidade, de pôr em ordem as nossas ideias. Por outro lado, o pensamento científico tinha por objetivo a dissipação da aparente complexidade dos fenómenos, a fim de revelar a ordem simples a que eles obedecem. (Morin, 2005: 9)

O propósito desta obra seria, então esclarecer a questão da complexidade, assumindo-se, à partida que “*La complexité est un mot problème et non un mot solution.*” (Morin, 2005: 10)

Na perspetiva de Morin, há a necessidade de dissipar duas ilusões, relativamente ao pensamento complexo: a primeira prende-se com a crença de que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade; a segunda é a de confundir complexidade e completude. A complexidade traduz uma aspiração a um conhecimento multidimensional, embora tenha a consciência de que um conhecimento completo e total seja inacessível, assumindo, então, um carácter

de incompletude e de incerteza. Mas, ela encerra, em si, a capacidade de reconhecer os elos de ligação entre as entidades que o nosso pensamento deverá, necessariamente, distinguir, mas sem proceder ao seu isolamento. Trata-se do estabelecimento das devidas conexões entre os diversos elementos da realidade, sem que haja identificações indevidas. (Morin, 2005: 11)

No pensamento complexo existe uma tensão entre a aspiração, o desejo de um saber não parcelar, não dividido e a consciência do inacabamento e incompletude de todo o conhecimento. (Morin, 2005: 11-12) Recorda-nos a definição de filósofo apresentada por Platão, através das palavras de Diotima, n' *O Banquete* em que seria aquele que estaria entre a ignorância e o saber, em que a sua sabedoria consistiria na consciência da sua ignorância, postulando-se assim, a necessidade de se estabelecer o caminho para o conhecimento, tendo-se a consciência da impossibilidade de o terminar. Assim é o pensamento complexo, aspiração à totalidade, que convive com a consciência da sua impossibilidade. Radica-se, neste aspeto, também, a dimensão humana do desejo, da aspiração, que transforma, em espiral a realidade humana, que permite a dimensão prospetiva do ser humano. Nós somos um projeto, em tudo semelhantes aos nossos antepassados, enriquecidos pela herança que deles recebemos, projetando o futuro dos nossos descendentes. É nesta perspetiva que o ato de educar assume a sua universalidade, confundindo-se com a própria humanidade.

Do mesmo modo que a consciência da ignorância é o ponto de partida para o filosofar, é fundamental a tomada de consciência das causas do erro, que persistem e fundamentam um conhecimento cego. É esse conhecimento cego que nos afasta da nossa dimensão humana, permitindo a construção de uma ciência cega e descontrolada, responsável pelas armas termonucleares, desastres ecológico, etc. (Morin, 2005: 16)

Segundo Morin, vivemos de acordo com os princípios da disjunção, da redução e da abstração, que, em conjunto constituem o “paradigma da simplificação, que traz consequências tremendas para a humanidade:

“Malheureusement, la vision mutilante et unidimensionnelle, se paie cruellement dans les phénomènes humains: la mutilation tranche dans les chairs, verse le sang, répand la souffrance. L’incapacité de concevoir la complexité de la réalité anthropo-sociale, dans sa micro-dimension (l’être individuel) et dans sa macro-dimension (l’ensemble planétaire de l’humanité), a conduit à d’innombrables tragédies et nous conduit à la tragédie suprême.” (Morin, 2005: 20-21)

Assim, o pensamento complexo assume primordial importância, não só para uma melhor compreensão do mundo, mas, sobretudo para validar uma ação que se pretende cada vez mais humana, que manifesta a consciência da alteridade, o respeito pelo outro, seja ele o vizinho do lado, seja ele o próprio planeta que nos acolhe. Neste contexto, a ciência deverá assumir uma dimensão autocrítica que, pressupondo que

“(…) nunca é afastado o cognoscente que se caminha para um conhecimento complexo. O conhecimento torna-se, assim, necessariamente uma comunicação, um anel, entre um conhecimento (dum fenómeno, dum objeto) e o conhecimento desse conhecimento.” (Morin, 1987: 352)

Através desta atitude, ela tomará consciência da sua dimensão manipuladora, responsável pela perda dos seus objetivos, podendo ultrapassar a simplificação, que no dizer do autor é responsável pela barbárie da ciência:

“ O pensamento simplificador tornou-se a barbárie da ciência. É a barbárie específica da nossa civilização. É a barbárie que hoje se alia a todas as formas históricas e mitológicas de barbárie”. (Morin, 1987: 352- 353)

O pensamento complexo conduz as ciências para a ação organizadora, fundada na comunicação, que, nas palavras do autor, “*não dirige, mas anima*” (Morin, 1987: 353) Este último termo designa a motivação, fator imprescindível para a ação. Mas, também podemos pensá-lo, na sua semântica latina, como a alma, o que é responsável pela existência. Nesta perspectiva, o pensamento complexo será o responsável pela essência do humanismo, pelo “*quê*” que “*anima*” o ser humano: que o motiva, que o impele para o futuro, que o projeta, mas, também, indica a “*chama*” responsável pela especificidade. E somos o

que aprendemos, um projeto que se concretiza todos os dias da nossa vida, através da nossa relação com os outros, no nosso estar no mundo. Somos aí, com as coordenadas que nos são dadas através do desenvolvimento da nossa educação.

Assim, a educação enquanto comunicação, ação, motivação, projeção é, sem dúvida, uma realidade complexa. A questão que se levanta é se a pedagogia da complexidade é uma nova via. Adalberto Dias de Carvalho afirma:

“A hipercomplexidade dos sistemas sociais e educativos – em conexão, nomeadamente, com os seus espaços de rutura – não pode continuar a ser ignorada, ou sufocada, já que tal hipercomplexidade é, em si, condição de uma evolução aberta em que a escolha de projetos – bem como o risco que lhe é inerente – terá lugar em oposição à estabilidade dos sistemas instituídos, inclusive da que decorre do seu desenvolvimento.” (Carvalho, 1994: 118)

De facto, a partir da leitura de Morin, Adalberto Dias de Carvalho afirma as características da educação que reforçam a sua realidade complexa. Salientamos a noção de uma nova cultura escolar, que terá uma dimensão poética, criativa, ao invés de se fechar numa mera reprodução de saberes. Os fenómenos educativos são abertos, de um modo organizado. Além disso,

“Demarca-se da pedagogia sistémica ainda que apoiando-se numa fundamentação largamente comum que é, aliás, perceptível. Ao recusar a adjectivação, a pedagogia da complexidade procura exprimir, sobretudo, a sua disponibilidade diante de todas as correntes pedagógicas enquanto atitude metodológica de inspiração e recorte filosóficos, isto é, enquanto atitude que distingue, recolhe, aprofunda e promove, de acordo com a própria complexidade do real concreto e teórico, a diversidade de métodos, de projetos e de modelos.” (Carvalho, 1994: 119)

A educação reflete a realidade humana, projeta-a e anima-a. É a chave para o desenvolvimento de uma cultura civilizacional, contra a barbárie da exploração desenfreada do planeta e dos seres humanos. É através dela que

nos situamos no mundo, é ela que nos confere o nosso horizonte espacial, que nos ensina a medida do tempo. É a educação que nos dá a nossa finitude, É a educação que nos dá a imortalidade. É a educação que nos faz seres de ação, seres no mundo. Na educação está a chave para a resolução das situações graves por que passa o mundo. Então, ela deverá ser assumida como essa realidade complexa, possibilitando a nossa projeção como humanos.

O desafio da “ecologia dos saberes”

Em 1998, Edgar Morin expôs o que considerou um duplo problema fundamental:

“1) O desafio da globalidade, ou seja a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, por um lado, um saber fragmentado em elementos disjuntos e compartimentados nas disciplinas, por outro, realidades multidimensionais, globais, transnacionais, planetárias, problemas cada vez mais transversais, pluridisciplinares, até transdisciplinares;

2) Portanto, a não pertinência do nosso modo de conhecimento e de ensino, que nos faz sabermos separar (...) e não o religarmos àquilo que, todavia, é «tecido em conjunto». A inteligência, que só sabe separar, quebra o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas.” (Morin, 2001:10)

A ciência moderna, a partir do século XIX, com grande influência do Positivismo de Auguste Comte, tornou-se hegemônica, definindo os padrões do paradigma ocidental. Mesmo os saberes excluídos pela ciência oficial foram ostracizados e alienados dos padrões culturais ocidentais. Essa atitude foi exportada para todo o mundo, assumindo como único saber válido a ciência ocidental, conduzindo à exclusão de qualquer diálogo intercultural. A grande consequência foi a contribuição para o aprofundamento das assimetrias Norte/Sul.

As escolas e os sistemas de ensino foram condicionados por esses pressupostos, condicionando gerações instruídas, de acordo com os princípios assumidos pelos mentores das sociedades, de que é herdeiro o século XXI.

Neste contexto, a fim de superar os constrangimentos, as assimetrias criadas pela imposição dos padrões ocidentais, Boaventura de Sousa Santos propõe um conjunto de novas epistemologias, a que designa “epistemologia do Sul”, que compreende a “sociologia das ausências”, a “sociologia das emergências”, a “ecologia dos saberes” e a “tradução intercultural.” (Santos, 2008: 11) O logocentrismo ocidental é caracterizado como sendo uma “razão indolente”: é uma razão impotente, porque nada pode fazer para dar resposta a necessidades que a ultrapassam, é arrogante visto que, apesar da sua liberdade, evita exercer-se, devido ao facto de não necessitar de manifestar a sua liberdade. É uma razão metonímica, na medida em que se auto considera como única e total, sem consciência da sua dimensão parcial. A razão indolente é, também proléptica, uma vez que sabe, à partida o futuro, logo não necessita de o pensar, visto que ele é, apenas, um desenvolvimento do presente. (Oliveira, 2008: 78-79) Assim, há que lidar com o mundo global de modo a proporcionar-se uma equidade e equilíbrio, através da ecologia que permitirá a superação da razão indolente monolítica, definidora da monoculturalidade, possibilitando o reaparecimento dos ausentes e proporcionando o diálogo intercultural.

“ (...) a doura ignorância e a ecologia dos saberes são as vias para enfrentar uma das condições de incerteza do nosso tempo: a diversidade infinita da experiência humana e o risco que se corre de, com os limites do conhecimento de cada saber, se desperdiçar as experiências, isto é, de se produzir como inexistentes experiências sociais disponíveis (sociologia das ausências) ou de produzir como impossíveis experiências sociais emergentes (sociologia das emergências).” (Santos, 2008:33)

Nesta perspetiva, a ecologia dos saberes é um dos desafios que se colocam ao tempo presente, representando a possibilidade de se construir um mundo com espaço para a diferença, mais humanista, mais global, no sentido da existência de uma mundialização sustentável.

O desafio da ecologia dos saberes implica uma mudança paradigmática anunciada pela crise subjacente à realidade educacional que se vive no mundo atual. A ecologia dos saberes pressupõe o compreender-se o mundo como

uma realidade complexa. Neste sentido, questiona-se a educação como o instrumento capaz de operar a mudança no ser humano, de modo a que a interação neste mundo seja profícua para todos os seres humanos, proporcionando a equidade e justiça sociais e culturais imprescindíveis para um mundo global e simétrico, valorizador das diferenças.

A reflexão que se segue tem por objeto as políticas educativas, de modo a determinar-se de que modo se pode dar resposta aos desafios subjacentes ao século XXI. Como proporcionar as condições aos sistemas de ensino a fim de se promover a ecologia dos saberes, de se assumir a educação como uma realidade complexa, capaz de lidar com as diferenças, deixando de ser reprodutora, assumindo uma função emancipadora e transformadora da sociedade? Particularmente, com o desafio da grave crise económica que Portugal vive, como promover um sistema educativo com a capacidade de contribuir para um futuro mais promissor tanto para as pessoas como para o país?

Capítulo III

«Políticas em Debate: Críticos e Neoconservadores»

“Our current society answers the question, Who should be educated? with an almost unanimous Everyone”

Nel Noddings

O novo milénio surgiu no final de um século que passou muito rapidamente, com mudanças sociais, políticas, económicas e geográficas muito significativas. Este novo tempo pressupõe novos desafios, que surgem dessas mutações, com influências profundas na visão do mundo e da humanidade. Neste tempo, verifica-se que a educação é um dos temas mais presentes na agenda política internacional. De facto, os desafios do tempo presente, herdeiros das mudanças paradigmáticas que acompanham o final do século XX, exigem uma reflexão atenta às mudanças, num tempo que se caracteriza pela incerteza. Como educar o ser humano, com que finalidades, como dar resposta às necessidades sociais, que políticas educativas se deverão implementar, que intervenção se deverá fazer na educação, é um conjunto de questões representativas dos problemas subjacentes às políticas educativas para o tempo presente.

A incerteza e a globalização são, talvez, as duas características que melhor configuram o século XXI. Os grandes desafios que se colocam à educação prendem-se com estes dois traços, porque nunca como hoje se tem de lidar com a mundialização e com a constante mutabilidade, que condiciona qualquer previsibilidade.

Apesar da incerteza e inconstância do tempo presente, é fundamental, para a planificação e equilíbrio da sociedade, definirem-se algumas linhas orientadoras para a ação educativa, através da implementação de políticas educativas, a fim de se promover a articulação e desenvolvimento sociais.

Neste sentido, a educação deverá perspetivar uma conceção de ser humano, de humanismo, de cultura e de sociedade, uma vez que é ela que confere sentido ao ser humano. Como somos seres sociais, produto e produtores de cultura, a educação é a condição para a continuidade dessa dimensão cultural, que nos afasta da dimensão puramente biológica, transforma-nos em seres culturais, cuja sobrevivência depende das aprendizagens e do desenvolvimento que a educação nos proporciona.

Na sociedade atual e neste seu tempo, as políticas educativas são o instrumento unificador dos sistemas de ensino, na medida em que definem as atuações das suas estruturas. Nessa medida, é importante conhecê-las, debatê-las, a fim de se compreender a sociedade e o tempo em que vivemos, até porque delas dependem o desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

Nas sociedades estruturadas, a educação ultrapassa a dimensão restrita da família, projetando o modelo de sociedade que nos acolhe. Nesta medida, as políticas educativas são definidoras da prática educativa e são um dos elementos de consolidação da sociedade.

Assim, a reflexão sobre as políticas educativas é imprescindível a fim de se encontrarem as melhores respostas para a continuidade do projeto humano, uma vez que traduzem a *praxis* que condiciona o presente e o futuro do ser humano. Assim, há que questionar quais são as orientações assumidas pelas políticas educativas, quais os seus fundamentos, quais as políticas mais convenientes para o desenvolvimento do projeto humano, que princípios estão subjacentes às políticas assumidas pelas estruturas governativas, qual a intenção das medidas assumidas por um governo.

Qual o caminho percorrido? Começa-se por ir à raiz das políticas atuais, em meados do século XX, período de grande mudança, na sequência do final da Segunda Guerra Mundial, identifica-se, posteriormente, as grandes linhas orientadoras das principais correntes do pensamento pedagógico subjacente às políticas educativas do século XXI, identificadas como “Pedagogia Crítica” e “Políticas Neoconservadoras,” debate-se, seguidamente, as perspetivas observadas, atendendo-se, sempre à prioridade do projeto humano, no sentido

da construção de uma sociedade mais equitativa e justa, pensando-se e defendendo-se os princípios da democracia, assumindo-se a educação como o instrumento para a consecução destas metas.

Arqueologia das políticas educativas: ONU e OCDE

O mundo ficou com outra configuração política, económica e geográfica na sequência da Segunda Grande Guerra. Neste mundo desigual e assimétrico, foi criada a ONU, Organização das Nações Unidas e em 10 de dezembro de 1948, proclamou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, através da resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. Neste quadro, que papel assume a educação? Na supracitada Declaração, a educação está contemplada de um modo claro, assumindo, assim, um valor de universalidade, como se constata na leitura do artigo vigésimo sexto.¹¹ Se se analisar o conteúdo deste artigo, verifica-se a existência de ideias que podem ser apropriadas pelas ideologias dominantes do pensamento educativo atual, que transparece nas agendas políticas: a referência à igualdade no acesso à educação superior, a gratuidade do ensino básico, os princípios subjacentes às metas da educação, nomeadamente no que concerne ao “reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais”, o favorecimento da “compreensão e da tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos”, aponta para uma ideologia progressista, próxima da pedagogia crítica, que assume a educação como um instrumento conducente à igualdade e à emancipação. Por outro lado, a referência à prioridade dos pais de escolha do tipo de educação a ministrar aos seus filhos pode ser interpretada no contexto da liberdade de ensinar e de aprender, que está mais próxima de uma postura neoconservadora, associada a políticas económicas neoliberais, defensoras da educação como um produto, numa perspetiva de mercado. Assim, pode-se considerar que existe um hibridismo conceptual subjacente ao direito à

¹¹ Disponível no sítio <http://www.dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>.

Educação consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na medida em que igualdade de oportunidades e mercado podem ser contempladas a partir da interpretação deste artigo.

1948 foi, também, o ano da criação da OECE (Organização Europeia de Cooperação Económica, composta, inicialmente, por dezoito países, entre eles, Portugal)¹² no âmbito da necessidade de reconstrução da Europa, no pós-guerra. Esta instituição converteu-se em OCDE, em 1970 (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). A OCDE assume a referência primordial na educação, hoje, relativamente aos países que a constituem, estando esta questão associada ao desenvolvimento

Se analisarmos o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, relativamente à educação, verifica-se que existem discrepâncias no discurso, que apontam para diferenças entre o desiderato, a intenção e a *praxis* na prossecução do ideal educativo:

“ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (...) já revela no plano formal a discrepância existente entre aspiração e realidade, dado que a declaração foi editada, desde logo, como simples programa sem qualquer obrigatoriedade jurídica. Ao lado de um extenso catálogo que abrange os clássicos direitos de liberdade e igualdade, esta declaração inclui também «direitos fundamentais sociais», nomeadamente «um direito à segurança social» e a possibilidade legítima de toda a pessoa «exigir a satisfação dos direitos económicos, sociais e culturais indispensáveis para a sua dignidade e o livre desenvolvimento da sua personalidade» (artigo 22.º) (...) e um «direito à educação» (artigo 26.º). (Zippelius, 1997: 433-434)

A globalização, que se foi acentuando após a II Guerra Mundial, transformando-se em traço dominante do século XXI, pressupõe a existência de atores internacionais determinantes das políticas internas de cada país, como o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional), União Europeia, OCDE, que condicionam as políticas educativas, na perspetiva de

¹² Consultar o site http://www.oecd.org/document/53/0,3746,fr_2649_201185_1876917_1_1_1_1,00.html

Agnès Van Zanten (2004: 64) Esta influência traduz a dependência económica, que vai condicionar a planificação educativa, direcionada para o desenvolvimento de estratégias que possibilitam o acesso ao financiamento internacional para a resolução dos problemas orçamentais nacionais. Seguindo as orientações dessas entidades, fazem por reduzir a despesa pública, seguem políticas de privatização, promovem avaliação de professores. (Zanten,2004:64) Por exemplo, um sintoma da abertura de Portugal ao mundo, ainda na década de sessenta foi o recurso à OCDE, cuja intervenção possibilitou a verificação da distância, em termos educativos em relação aos outros países da Europa Ocidental, com claras intenções económicas:

“Ao quebrar o isolamento de Portugal e ao obrigar à elaboração regular de relatórios detalhados sobre a situação económica e educativa, que mostravam, de forma brutal, a distância a que nos encontrávamos de outros países nossos parceiros, essa participação ativa nos trabalhos da OCDE, iniciada no campo de educação com o PRM [Projeto Regional do Mediterrâneo], permitiu a difusão de uma ideologia educativa que Sacuntala de Miranda (1981) designa por ocedeísmo, e que vai representar a mais importante fonte de mandato e de legitimação para as posições e propostas dos setores desenvolvimentistas que, progressivamente, foram ganhando influência nos departamentos económicos e nos gabinetes de planeamento educativo e de formação de mão de obra.” (Teodoro, 2001: 226)

As três considerações principais em que assentava o PRM, de acordo com as orientações da OCDE eram *“previsão do crescimento desejado ou provável da economia; ii) relação suposta entre o crescimento dos diversos setores da economia e o número de titulares de certas qualificações; iii) relação suposta entre as qualificações escolares e as profissionais”*. (Teodoro, 2001:223, cit. Papadopoulos, 1994:49) A solicitação para a intervenção da OCDE em Portugal partiu do ministro da Educação Leite Pinto, no início da década de sessenta. A ajuda solicitada prendia-se com apoio técnico e financeiro para estabelecer os objetivos do sistema de ensino, de modo a ser possível dar resposta às necessidades de mão -de – obra, para a viabilidade económica do país. (Teodoro, 2001: 221)

De facto, a preocupação da OCDE provém da dimensão económica subjacente às preocupações dos países que subscreveram esta organização em 1948. O aumento da produção, a maximização das capacidades e potencialidades nacionais a modernização e desenvolvimento dos equipamentos industriais e agrícolas, o aumento das trocas comerciais, o fortalecimento das moedas nacionais, assim como o favorecimento do emprego e a utilização de um modo mais racional a mão de obra disponível eram algumas das suas intenções. (Teodoro, 2001:219) A grande preocupação com a educação manifestou-se mais intensamente em 1970, aquando da criação do seu Comité de Educação. Subjacente à formação desta entidade no seio da OCDE está a crença de que a ciência é a força motriz do progresso, pelo que é imprescindível para o desenvolvimento económico a existência de um quadro de investigadores e de engenheiros qualificados. Nesta perspetiva, havia que se fazer uma intervenção ao nível dos ensinos básico, secundário e, até, universitário para que fosse possível atingir-se esse desejado progresso científico, motor do desenvolvimento económico. Subjacente a esta iniciativa, está o princípio da “teoria do capital humano”, que vem justificar o investimento na educação. (Teodoro, 2001: 220)

Além da OCDE, a partir da década de oitenta, a União Europeia exerceu um papel determinante na definição das políticas educativas, não só de Portugal, mas de toda a Europa Ocidental, ultrapassando o controlo democrático dos estados nacionais. Verifica-se esta influência na definição do ensino profissional e no ensino superior, nomeadamente, nos programas de mobilidade dos estudantes, ou na instauração de redes internacionais como o “Processo de Bolonha”, relativo ao ensino superior. Estas políticas assentam em estudos desenvolvidos por investigadores, que as fazem assentar em argumentação científica, com pretensões universalistas. Assim, é possível a legitimação dessas políticas. Por outro lado, a mobilidade dos estudantes desempenha um papel determinante na exportação de programas de ação, a partir de países culturais e economicamente dominantes para países dependentes. (Zanten, 2004: 65) No entanto, verificam-se grandes variações entre os diversos países relativamente aos objetivos e resultados da aplicação dessas políticas. Na perspetiva de Zanten, (2004:65-66) estas diferenças

prendem-se com a falta de coerência interna de certas organizações, como a OCDE, que convergem, no seu seio diferentes interesses. No caso da OCDE, o seu Comité para a Educação representa os interesses dos governos de cada país, ao mesmo tempo que o CERI (Centro de Investigação e Inovação no Ensino) desenvolve relações de maior proximidade com investigadores e profissionais da educação, alheando-se mais das políticas educativas. Outra das razões apontadas por Zanten (67) é o facto de muitos dirigentes políticos fazerem um uso retórico das orientações e conceitos transnacionais:

“Ce phénomène peut être la conséquence d’un décalage entre les objectifs affichés et les ressources disponibles, mais il s’explique surtout par les besoins de légitimation des gouvernements qui, confrontés à des problèmes et à des critiques, sont de plus en plus tentés d’avoir recours à des références externes dans leur politique symbolique, tout en réagissant prioritairement, par leurs choix concrets, aux sollicitations et aux besoins internes. On peut donc observer simultanément des processus de standardisation sur le plan idéologique et de différenciation sur celui des pratiques.” (Zanten, 2004:67)

Nesta perspectiva, torna-se impossível dissociar as práticas educativas do seu contexto local, do modo como as políticas educativas são vivenciadas pelos seus atores alunos, professores, famílias, comunidades locais. Os recursos de cada comunidade também concorrem para a definição das diferenças. Assim se explicam os diferentes resultados relativamente à aplicação das políticas e orientações semelhantes, em contextos distintos. Tem sido esta a realidade dos sistemas de ensino abrangidos pela OCDE, nas últimas décadas.

Analisando a realidade estrutural dos países ocidentais, constata-se que a educação, nas sociedades atuais, assume um carácter estatal, na medida em que é considerada e tratada como um assunto de Estado, de interesse público. As políticas educativas têm-se desenvolvido de acordo com as principais ideologias dos Estados e levanta-se o problema de qual ideologia estará mais ao serviço do ser humano, de modo a poder dar-se resposta aos desafios do

século XXI. Subjacente ao debate entre as políticas educativas, está a conceção do Estado e do seu papel na sociedade e na cultura. Numa perspetiva liberal, considera-se que o Estado deve respeitar a liberdade dos cidadãos, sem alhear-se de tarefas reguladoras essenciais para o equilíbrio de um Estado de direito.

“(...) Não se deve perder de vista o facto de existirem tarefas do Estado que o mercado nem sempre satisfaz totalmente: a garantia da justiça social, tarefas culturais, preservação do meio ambiente natural, utilização racional dos recursos limitados e prevenção contra riscos existenciais. Aqui permanece a exigência de o Estado prosseguir estas finalidades através da regulação ou da disponibilização de prestações públicas. – É, portanto, uma questão de otimização encontrar os limites entre funções de Estado e privatização possível. Partindo do pressuposto de que, numa comunidade, se deve efetivar o máximo de autonomia possível, então esta otimização deve ser estruturada segundo o princípio da subsidiariedade, ou seja, as regulações estatais ou mesmo a disponibilização de prestações devem ficar reservadas para situações onde a autorregulação privada não funciona tão bem ou melhor.

Daí que a exigência de desestatização não deva ser radicalizada. A comunidade política deve funcionar como uma conexão de ação de subsistemas cooperantes. (...)

Em suma, adquiriu-se a consciência de que a solução não consiste num «princípio» ou numa construção social definida para todo o sempre. Antes pelo contrário, trata-se de uma tarefa que, todos os dias, se coloca de novo, e de uma arte política que consiste em procurar continuamente uma relação ótima entre a proporção imprescindível de regulamentação estatal, por um lado, e autorregulação e autodesenvolvimento, «autónomos», por outro.”
(Zippelius, 1997: 474-475)

A questão da estatização da educação, ou a liberdade de aprender e ensinar, legando-se aos cidadãos a responsabilidade pela

educação, constituem duas linhas de pensamento indicadoras das duas orientações ideológicas dominantes, subjacentes às políticas educativas: a pedagogia crítica e políticas neoconservadoras, estas últimas indicadoras da implementação do neo-liberalismo económico, que se desenvolveu de um modo exponencial a partir da década de oitenta do século XX: países da Europa Ocidental após a segunda Guerra Mundial institucionalizaram o “Estado Providência”, protetor e defensor dos cidadãos e cidadãs, conferindo-lhe apoio para o desenvolvimento dos seus direitos individuais. As organizações internacionais surgem para a recuperação económica dos países europeus devastados pela guerra. A educação surge como uma obrigação do Estado, que assim cumpria o disposto nos direitos fundamentais do ser humano. O auge dos Estados Providência deu-se nas décadas de sessenta e setenta do século XX. Situa-se no início da década de oitenta, aquando dos regimes de Regan e de Thatcher uma demarcação desta conceção de Estado, abrindo-se as portas à ideologia neo-liberal.

(...) “importa perceber que o bloco hegemónico da Nova Direita foi «construído ou forjado» sob condições específicas, entre elas, os impulsos populistas e conservadores promovidos pelo Reaganismo e Thatcherismo e posteriormente desenvolvidos por Bush e Major.” (Paraskeva, 2010: 21)

Assim, assiste-se ao que Paraskeva (Paraskeva, 2010a) apelida de “Nova Direita”, responsabilizando-a por uma “revolução política, económica, ideológica e cultural capitalista”. (Paraskeva, 2010: 19). Como consequência, dá-se um afastamento do Estado face à saúde, à justiça e à educação, com consequências muito graves, na perspetiva do autor, nomeadamente, no acentuar-se da pobreza e no advento de novos pobres. É nesta conjuntura que se dá a transição para o novo século e para o novo milénio, que é uma época profícua em crises económicas e em défices das contas públicas. É neste contexto que se debatem as políticas educativas, numa época em que se defende a sustentabilidade do desenvolvimento, em que se vivencia uma enorme crise económica e financeira, em que se questiona o *status quo*, em que cada vez mais as inovações tecnológicas colocam o mundo em conexão, proporcionando uma globalizações paralelas, que se manifestam pelas

tomadas de posição de cidadãos que se organizam, por exemplo, através de mensagens de texto transmitidas pelos telefones móveis ou pelas redes sociais da internet, assumindo um caráter de contra poder.

No entanto, no mundo ocidental, a agenda económica dos Estados Unidos da América do Norte continua a ser dominante, associando-se a ela, os países aliados e as instituições associadas, como o Banco Mundial e o FMI. Regem-se pelo Consenso de Washington, que a par da agenda de segurança de Washington definem as políticas globais, que estão *“a moldar a nossa época e a enfraquecer profundamente as nossas instituições públicas, a nível nacional e global.”* (Held, 2009:11) Este programa implica o *“livre movimento de capitais, o monetarismo e um Estado mínimo que não assume responsabilidade pela retificação das desigualdades de rendimentos ou pela resolução de externalidades graves.”* (Held, 2009:12) Estas políticas têm repercussões em todos os âmbitos, inclusivamente na educação. Assim, o comércio livre, a liberalização de mercado de capitais, a transferência do setor público para o privado são, também, perspetivados nas políticas educativas que se regem por esta agenda política. O espírito subjacente a esta forma de encarar a educação é, fundamentalmente, mercantilista, pressupondo-se que a competição é um bom elemento, uma vez que favorece os bons desempenhos.

Antes da administração Obama, desenvolveu-se uma reforma educativa nos Estados Unidos (USA), que culminou com a implementação do programa *No Child Left Behind (NCLB)*, pela administração George W. Bush. Este programa serve de exemplo das práticas neoliberais, na educação, que segundo Lipman e Hurst (2007: 164, citado por McCarthy, 2009: 24), exercem um grande controlo corporativo. Segundo este programa, (...) *“as escolas que falham persistentemente em atingir a pontuação considerada aceitável nos testes de desempenho podem ser entregues a uma «companhia privada» aprovada pelo Departamento da Educação ou reestruturadas como escola pública experimental (Departamento da Educação dos Estados Unidos).”* (McCarthy, 2002:24)

O NCLB foi concebido de forma a conduzir a opinião pública a desconsiderar as escolas públicas, levando a que o público, em geral, pense que a melhor opção é o investimento da educação das crianças e jovens no

ensino privado, que sem o espartilho de provas de aferição, cujos resultados condicionam a atribuição de verbas, podem desenvolver projetos educativos mais atrativos, abarcando outros saberes além daqueles submetidos a avaliação externa. É de salientar que estas avaliações são aplicadas às escolas públicas, mas os exames não são os mesmos para todas as escolas, variando, por exemplo, o grau de dificuldade. Enquanto em Portugal as provas de aferição e os exames nacionais são os mesmos para todo o universo escolar, de acordo com os níveis, disciplinas, anos de escolaridade a que se destinam, a mesma disciplina, no mesmo ano, é avaliada com exames diferentes, nos Estados Unidos. Este facto está de acordo com o “Argumento Económico”, que é o argumento capitalista postulado por Milton Friedman, em 1955: o governo utiliza o dinheiro público para produzir um monopólio educacional, com fraca qualidade, com fracos resultados, como é típico dos sistemas monopolistas. Nesta perspetiva, só haverá qualidade na educação quando o monopólio da educação for destruído e substituído por um sistema de mercado para a educação. (Stengel, 2008)¹³

Se se atender ao “Argumento Político”, o enfoque é dado ao facto de se considerar que os pais são os primeiros educadores dos filhos e as decisões relativamente à educação deverão, como tal, ser tomadas pelas famílias, ao invés do Estado. Nesta circunstância, este deverá proporcionar aos pais meios para poderem assumir as suas decisões, nomeadamente, através de apoios financeiros, especificamente, concedidos à educação: se os pais preferirem que os seus filhos frequentem uma escola privada, em vez de uma escola pública, ou se preferirem a escola em casa, o “*homeschooling*”, o Estado deverá apoiar esta escolha, garantido a liberdade de aprender e de ensinar. Assim, o monopólio estatal da educação extingue-se. O “Argumento Político”, assim, desenvolve o “Argumento Económico”, servindo, os dois, para justificar uma política educativa neoliberal, que favorece os neoconservadores, que entendem a responsabilização das famílias pela educação dos seus filhos como a garantia de preservação dos seus valores éticos e religiosos. (Stengel,

¹³ Barbara Stengel, Conferência proferida no Colégio Pedro da Fonseca da Universidade de Évora, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialidade Administração e Gestão Educativa, no dia 6 de Dezembro de 2008.

2008)¹⁴ Assim, os argumentos político e económico estão a favor das políticas educacionais neoliberais e neoconservadoras.

O “Argumento Educacional”, por outro lado, defendido por John Dewey, considera que a educação tem por principal objetivo o desenvolvimento de aprendizagens. Para se atingir este objetivo, tem de se transformar a escola num espaço em que, os intervenientes no processo educativo, se sintam felizes. Os *curricula* deverão ser centrados nos interesses dos alunos, partindo-se daí para a concretização das aprendizagens. Assim, faz todo o sentido que a definição dos *curricula* seja processada localmente, tendo-se em atenção o público a que se destina. A questão é como se traduz o Argumento Educacional na prática: se é o Estado que proporciona as condições e dá total apoio à escola pública, ou se se opta pela alternativa das escolas privadas, ou outras soluções que implicam uma maior intervenção da sociedade civil, em geral, dos cidadãos e cidadãs em particular, com o apoio do Estado. O modo como o Estado intervém na educação dos cidadãos e cidadãs é um dos temas centrais das divergências entre Pedagogos críticos e Neoliberais e Conservadores. Se um Estado centralizador é fator de igualdade de oportunidades, de educação assegurada para todos e todas, independentemente da classe social de origem, Neoconservadores defendem a intervenção da sociedade civil e das famílias de um modo mais ativo e participante para assegurar-se uma educação com qualidade, face a uma escola pública desacreditada. Como promover processos de autonomia reais em escolas públicas, facilitando o desenvolvimento de *curricula* locais, qual o papel da sociedade civil e das famílias na concretização da educação, são duas questões que traduzem o debate entre estas duas formas de se perspetivar a educação.

Pedagogia Crítica versus Neoconservadorismo

Mas, o que diferencia a Pedagogia Crítica das políticas neoconservadoras da educação? Que pontos fortes e que pontos fracos poderemos apontar a estas duas perspetivas? De que modo se poderá verificar a existência da perspetiva crítica no seio de uma economia de mercado? Qual

¹⁴ Idem.

delas e em que medida poderá proporcionar o desenvolvimento do projeto humano?

Começemos por caracterizar a Pedagogia Crítica e verificar o seu enquadramento filosófico e os seus fundamentos. John Dewey foi um dos filósofos pragmáticos que contribuiu para construção da Pedagogia Crítica, como o demonstra o “Argumento Pedagógico”. A Escola de Frankfurt, nomeadamente, com o pensamento de filósofos como Adorno, Horkheimer e Marcuse, também contribuiu para este pensamento pedagógico: estes filósofos estabelecem uma subtil crítica à racionalidade positivista, presente nas práticas escolares. (Giroux,1983: 23 cit. por Silva: 2004) Esta atitude crítica abre portas para a conceptualização da interação da esfera social com a esfera pessoal e, conseqüentemente, a esfera da história com a experiência particular. Esta perspectiva sobre a história possibilita a tomada de consciência relativamente às relações estabelecidas entre as culturas, dominante e dominada, gerando um conhecimento que possibilita o empoderamento (*empowerment*) das classes oprimidas, através da apropriação das dimensões mais progressivas da sua própria cultura e dos aspetos mais radicais da cultura burguesa. Foi a publicação da obra *Schooling in Capitalist Society*, de Samuel Bowles e Herbert Gintis, em 1976 que assinala o advento da Pedagogia Crítica. (Giroux,1983: 24-25 cit. por Silva: 2004). Paulo Freire e a sua obra terão dado um contributo muito importante para a Pedagogia Crítica, não só pela dimensão teórica, mas pela implementação, na prática, dos seus princípios e ideários, com um significativo sucesso, a par dos pensadores anglo-saxónicos. (Silva: 2004) Sem formar um corpo homogêneo de pensamento, os objetivos dos pedagogos críticos são comuns, podendo, assim, definir-se algumas ideias e princípios unificadores comuns da Pedagogia Crítica:

“1. A escola e o processo de aprendizagem são analisados considerando-se os contextos históricos, os vínculos e relações com a sociedade mais ampla, os interesses políticos, econômicos, etc.

2. O processo de aprendizagem não se manifesta e se desenvolve apenas nas instituições formais, as escolas – a sociedade também educa;

3. *A escolarização constitui um empreendimento de caráter eminentemente político e cultural e as escolas são concebidas enquanto locus de disputa política cultural.*
4. *As escolas reproduzem e legitimam as desigualdades sociais, de raça e gênero, mas também constituem espaços de contra-hegemonia.*
5. *A Pedagogia Crítica enfatiza que a reprodução destas desigualdades também se dá através do **currículo oculto**, isto é, as “conseqüências não intencionais do processo de escolarização”. (MCLAREN, 1997: 21)(...)*
6. *Afirma, portanto, que a idéia de que a escolarização promove mobilidade social é um mito amparado no darwinismo social e na ideologia meritocrática da classe média.*
7. *Isto significa reconhecer que a escolarização se apoia na transmissão de um determinado tipo de conhecimento legitimado pela cultura dominante, o que não apenas dificulta como desconsidera e desvaloriza os valores e habilidades dos estudantes economicamente desfavorecidos.*
8. *Trata-se, assim, de valorizar o capital cultural dos estudantes, seus conhecimentos e experiências – o educador crítico reconhece a necessidade de conferir poder aos estudantes.*
9. *Nesta pedagogia a história é uma possibilidade a ser construída e isto exige o resgate da esperança utópica.*
10. *É uma pedagogia que advoga uma política cultural que leve em consideração as dimensões raciais, de gênero e classe(...), na qual os professores atuem como intelectuais públicos transformadores, isto é, indivíduos que assumem os riscos de uma práxis voltada para a democracia e justiça social, que procuram se amparar em princípios éticos, solidários e na busca da coerência entre discurso e ação.” (Silva: 2004)*

Assim, a Pedagogia Crítica pressupõe o desenvolvimento pessoal como instrumento fundamental para o desenvolvimento social, que assenta em princípios de igualdade, de liberdade e de democracia. Os professores assumem uma capital importância neste processo, porque está nas suas mãos

a ação cultural junto aos seus alunos que possibilita a concretização de uma equidade social e a vivência da democracia. O determinismo social é excluído: há um processo de empoderamento (*empowerment*) dos estudantes, a partir da valorização dos seus conhecimentos, da sua cultura, das suas competências. A cultura dominante deverá deixar de assumir um caráter hegemónico, que claudica as possibilidades dos estudantes de classes sociais desfavorecidas, de minorias étnicas, do género feminino de terem as mesmas oportunidades, dos originários da classe dominante. A escola ao invés de reproduzir o domínio deverá ser um pólo contra hegemónico, criando as dinâmicas conducentes a uma sociedade mais justa e equitativa: a consciência de que a escolarização reproduz as diferenças sociais e económicas, que veicula interesses políticos e económicos, traduzindo a vontade da classe dominante, é um dos aspetos denunciados pela Pedagogia Crítica. O alerta para a consciencialização de que a educação não é neutra, aponta também para o *currículum* oculto, que também é responsável pela reprodução social. A Pedagogia Crítica assume que, para além da escola oficial e das aprendizagens formais, aprende-se em todo o lado, em todas as circunstâncias. Assim sendo, o meio social é um elemento determinante para a realização de aprendizagens informais, que proporcionam padrões culturais que acompanham os jovens e as crianças, que entram na escola portadoras de uma cultura prévia, muitas vezes distante da cultura escolar clássica.

Se os princípios da Pedagogia Crítica assumem um caráter eminentemente democrático, como justificar que nas sociedades ocidentais, alegadamente, defensoras da democracia e da liberdade individual, muitas vezes apontam para políticas neoconservadoras? Perante esta aparente contradição, há que ver o que falhou nos sistemas públicos de educação, porque é que o Estado de Providência está a cair em desuso, porque existem setores da sociedade a defenderem a privatização da educação, e a criticarem, abertamente, o centralismo do Estado.

A crise económica que o mundo atravessa, as leis do mercado, a necessidade de se repensarem as contas públicas são decerto fatores determinantes para se pensar na eficiência da educação, a par da sua eficácia.

Mesmo esta eficácia terá de ser pensada em função dos objetivos que deverá servir, uma vez que as metas e finalidades do sistema educativo variam, de acordo com a orientação política que lhe é inerente, num mundo político feito de alianças estratégicas e de múltiplas dependências:

“Entre as numerosas finalidades perseguidas pelas organizações internacionais, destacam-se a defesa em comum e a cooperação económica.” (Zippelius, 1997: 524)

A economia é o motor das relações entre países e organizações internacionais, onde se inscreve a OCDE, tão citada no que concerne à educação. Veja-se, por exemplo, a apreciação de Santana Castilho ao editorial de Angel Gurria, secretário-geral da OCDE, ao documento *Education at a Glance 2010*:

“São duas páginas e meia de considerações claras sobre a ideologia da publicação. Não vi na imprensa nem na blogosfera uma só referência a este relevante texto, que abre uma obra de referência sobre as políticas educativas ocidentais sem uma só palavra sobre a dimensão humana da educação. Business, puro e duro, explicado com a terminologia dos gurus da mão de obra flexível, barata e adaptativa.” (Castilho, 2011: 47)

A ideologia, de acordo com o autor, prende-se com a dimensão económica da governabilidade: aponta para a educação como instrumento para o mercado de trabalho, proporcionando as competências necessárias para dar resposta às solicitações do mercado de trabalho. Assim, enquadra-se num contexto economicista, ignorando a dimensão humana que deveria estar presente no processo educativo e nas suas finalidades. Dar resposta às necessidades do mercado seria a grande finalidade desta ideologia.

Reduzir a uma mera resposta às necessidades do mercado seria demasiado simplista para uma abordagem da perspectiva neoconservadora da educação. De facto, defensores do fim da educação monopolizada pelo Estado defendem que esta é uma condição para se concretizar o direito de todas as pessoas à educação:

“«Todas as pessoas têm direito à educação», devendo respeitar-se «o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas.»” (Sousa, 2007b: 9)

Este princípio está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e na Constituição Portuguesa.¹⁵ Assim, a liberdade de escolha da escola está na essência da liberdade de ensinar e na liberdade de aprender, estando validada pelos textos fundamentais dos Direitos Humanos. (Sousa, 2007b: 6)

No entanto, em diversos países, existem muitas limitações para a escolha das escolas dos filhos: existe um conjunto de impedimentos de cariz legislativo, por exemplo, leis e portarias que obrigam as crianças e jovens a frequentarem escolas da sua zona de residência, ou na zona de trabalho dos progenitores, o zonamento, e outras limitações de carácter essencialmente financeiro, uma vez que os custos de matrícula e propinas em escolas privadas são suportados, unicamente, pelas famílias. Face à justiça social, coloca-se a questão de se a escolha da escola não constitui um dilema ou uma utopia, se a garantia desta liberdade para todas as pessoas não teria o efeito de prejudicar a igualdade de oportunidades e a qualidade da Educação.

“O debate tornou evidente a dificuldade de contrariar os preconceitos que os defensores do monopólio estatal em educação conseguiram inculcar nas sociedades de diversos países. O resultado é assistir-se à inversão da ordem lógica das questões, obrigando quem pensa abertamente sobre elas a rebater os fantasmas da realização do direito dos pais à escolha da escola, antes sequer de a forma correta de esse direito ser assegurado na prática, ter sido refletida com abertura e sem preconceitos.” (Sousa, 2007b: 6)

¹⁵ Declaração Universal dos Direitos Humanos – n.º 1 e 3 do art.º 26, Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia – n.º 1 e 3 do art.º 14, Constituição da República Portuguesa – n.º 5 do art.º 36 “(...)Os pais têm o dever e o direito de educação dos filhos.(...)” e alínea c do art.º 67 (...) [incumbindo ao Estado] “cooperar com os pais na educação dos filhos” (...)

Corroborando estas afirmações, Francisco Vieira e Sousa responsabiliza a política de zonamento pelas assimetrias e desigualdades sociais, que contribuem para o insucesso e abandono escolar, das quais são as principais vítimas as crianças e jovens oriundas de famílias desfavorecidas.

“Os dados provam que a segregação social e cultural gerada pelo «zonamento» resulta primordialmente da segregação que se verifica na realidade habitacional, face à qual os sistemas de ensino fortemente centralizados respondem como o bombeiro que deita gasolina sobre um fogo: 1- a (...) política de zonamento condena os alunos dos bairros marginalizados dos arredores ou dos bairros degradados dos centros das cidades a frequentarem as escolas da sua área de residência. 2- Não é possível responder a desafios particulares e a realidades tão distintas com políticas que assentam sobre o princípio de uma rede de escolas uniformemente gerida centralmente.” (Sousa, 2007b: 7)

Segundo este autor, o problema das desigualdades está no acesso às mesmas escolas, que advém das assimetrias sociais provocadas pelo próprio Estado: o zonamento e a questão da desigualdade de financiamento das escolas, em que as públicas são claramente privilegiadas: quando o Estado utiliza mecanismos diferenciadores de financiamento, as escolas que não financiam são, conseqüentemente, mais caras. (Sousa, 2007a: 7) São essas que apresentam uma realidade social diferente, porque as famílias se vêm obrigadas a pagar para que os seus filhos as frequentem. Logo, famílias com baixos rendimentos não têm possibilidade de verem os seus filhos a frequentá-las. Assim, a liberdade de escolha consignada nos documentos fundamentais dos Direitos Humanos e na lei primeira do Estado Português, a Constituição da República, fica claudicada pela própria ação do Estado, que impossibilita o exercício destas liberdades, ao condicionar o acesso às escolas de iniciativa privada. Segundo Sousa, a literatura indica que, nos países onde *“os sistemas de ensino monolíticos, burocraticamente controlados pelos governos centrais, com custos terríveis, que nunca mais serão recuperáveis, para a maioria das crianças e jovens”* (...) esses sistemas de ensino estão falidos. (Sousa, 2007b: 6) Esta ideia

já vem expressa num texto anterior (Sousa, 2006), aquando do comentário à obra sobre Educação do ex-primeiro ministro do Reino Unido, Tony Blair:¹⁶

“A Europa, o parte dela, percebeu que os seus sistemas de ensino nacionais, criados centralmente para responder à necessidade de estender a educação a toda a população, não seriam capazes de responder às exigências da sociedade de informação emergente. O modelo seguido até então, que havia permitido vencer o desafio da quantidade, revelava-se incapaz de ultrapassar o desafio da qualidade, revelava-se incapaz de ultrapassar o desejo da qualidade, de tal modo que o insucesso escolar crescia e o topo da classificação dos indicadores educativos internacionais começava a ser dominado por países asiáticos.
(Sousa, 2006: 10)

Era o reconhecimento de que os sistemas de ensino centralizados num Estado controlador e burocrático não dão resposta às necessidades impostas pela sociedade atual. Nesta perspetiva, havia que fazer algo, nomeadamente, recorrer-se à sociedade civil para prestar o seu ativo contributo na questão educativa. Segundo Blair, no dizer de Sousa (Sousa, 2006: 10), para se assegurar de um modo eficaz a qualidade no ensino, ter-se-ia de garantir a liberdade de escolha da escola, por parte dos pais. Deveria haver financiamento das escolas privadas, que prestassem serviço público, pelo erário público. A deslocação de alunos carenciados para poderem frequentar a escola da sua escolha, deveria ser gratuito, a autonomia das escolas estatais deveria ser reforçada. (Sousa, 2006: 10) Blair pretendia transformar a estrutura rígida e burocrática do serviço público de educação numa estrutura flexível, pautada pela criatividade e inovação, possibilitando a todos o acesso à qualidade da educação. Cada aluno estaria mais próximo da sua comunidade e da sua própria realidade. Para isso, dar-se-ia a capacidade de as famílias escolherem a escola que considerassem mais adequada para os seus filhos. Abrir-se-ia, assim, espaço para uma maior participação de todos os cidadãos,

¹⁶ Livro em coautoria com a ex-ministra da Educação do Reino Unido, Ruth Kelly, *Melhor Qualidade, Melhores Escolas para Todos – Mais Escolhas para os Pais e para as Escolas*, referenciado por Francisco Vieira e Sousa (Sousa, 2006).

que com o seu saber, quisessem contribuir para a educação das crianças e jovens.

“Nas palavras de Tony Blair, trata-se de garantir que as melhorias se tornam autossustentáveis no interior das próprias escolas, com as escolas a os pais a determinarem e conduzirem a mudança.” (Sousa, 2006: 11)

Subjacente a esta perspetiva política da educação, está o princípio da subsidiariedade e uma conceção de Estado distinta do Estado Social, ou mesmo do Estado Providência. Trata-se da noção de “Estado Garantia”, que assenta em dois axiomas: o primeiro é o “não paternalista”, que considera que cada pessoa é o melhor juiz do seu próprio bem e o segundo, o “personalista”, que define o bem comum de todos os cidadãos e cidadãs, em função do bem de todos e de cada indivíduo, que constituem uma sociedade. A partir da conjugação destes dois axiomas, extrai-se o princípio operativo que vai definir a ação do Estado Garantia: ao maximizar-se a liberdade de escolha de cada pessoa, maximiza-se o bem de todos. O Estado Garantia é o que melhor servirá todos os cidadãos, porque é o que confere maior possibilidade de se efetivar a liberdade de escolha. (Sousa, 2007a: 13)

Também Joaquim de Azevedo defende “processos policêntricos” de governação educativa, como forma de garantia da liberdade de ensinar e aprender, no âmbito do paradigma educacional por ele proposto, que assenta numa regulação solidária, sociocomunitária e policêntrica:

“Defendo esse processo policêntrico, que dá conta, em simultâneo de um Estado inteligente, competente e forte na regulação sistémica, um Estado garantia, e de uma sociedade mais presente numa regulação solidária, sociocomunitária e policêntrica do Serviço Público de Educação, em que atuam conjuntamente o Estado, o mercado e o setor social e solidário, bem como uma muito diversa gama de possibilidades locais, capazes de coconfigurar a educação que queremos.” (Azevedo, 2011: 232)

Esta perspetiva implica a responsabilidade social, compromisso e solidariedade. O Estado desempenhará um *“papel subsidiário e crucial, de confiança (...) e de garantia da liberdade, da avaliação e da qualidade, da igualdade de oportunidades e da eficiência de todo o serviço socialmente prestado.”* (Azevedo, 2011: 233) O Estado garantia deverá garantir as orientações das políticas educativas, concertadas com as diversas instituições nelas envolvidas e com os pais, igualdade de oportunidades de acesso aos benefícios educacionais, através da criação de processos de financiamento de fácil acesso a todos, de forma a possibilitar a livre escolha, em educação, verificação do alcance dos objetivos e metas descritos nos contratos estabelecidos, com vista à concretização de melhorias, nas instituições que integrariam a rede do Serviço Público da Educação e, por fim, disponibilização de serviços de apoio e de correção de incompetências, assimetrias, e desigualdades sociais e territoriais. (Azevedo, 2011: 202)

O princípio da subsidiariedade do Estado, consagrado na Constituição da República Portuguesa, a partir da revisão de 1997, é transversal à conceção do Estado garantia. Este princípio está também consagrado no Tratado da Comunidade Europeia. A sua formulação advém da filosofia política de Aristóteles, mas é com a Encíclica *Quadragesimo Anno*, do Papa Pio XI, em 1931, que assume a sua principal formulação moderna. Surgiu para proteger a autonomia individual ou coletiva contra toda intervenção pública injustificada:

“O valor subsidiariedade recusa a idéia de monopólio e prestígio a de participação, porquanto pressupõe harmonia, i.e., equilíbrio entre o central e o periférico. Realmente, as considerações primeiro aplicadas à Igreja estendem-se a outras organizações e servem como balizadores na relação entre a sociedade civil e o Estado já que implicam, ao mesmo tempo, o direito de cada um exercer suas responsabilidades e o dever dos poderes públicos de proporcionar a cada um os meios para que assim se concretizem.” (Barros, 2005)

Na perspetiva de Mário Pinto, a subsidiariedade traduz a ordenação social que envolve todos os indivíduos no processo educativo. Consiste numa

exigência de intervenção das comunidades mais amplas e do Estado em prol das liberdades dos cidadãos e cidadãs e do bem comum das famílias e das comunidades menores. (Pinto, 2003: 174) Então, que papel assume o Estado? Cabe-lhe as funções legislativa, judicial, de defesa externa e a de ordem pública interna, de modo exercer a soberania e a autoridade. No exercício destas funções, o Estado é subsidiário, na medida em que vem em subsídio da sociedade. Tudo o que exclui o exercício do poder pode ser substituído por outras instituições. Assim, o Estado deverá apoiar a iniciativa e responsabilidade das pessoas e da sociedade civil. Segundo este princípio, o Estado deverá deixar a sociedade civil e os indivíduos assumirem a realização de tarefas que lhes são próprias, como a educação, dando apoio para a sua concretização. (Pinto, 2003: 175) O princípio da subsidiariedade define quando é que o Estado deverá intervir e quando se deverá abster. Este princípio será determinante para a obtenção de uma conciliação entre o papel do Estado e a iniciativa privada, a par de uma conceção substantiva das liberdades e responsabilidades individuais. (Pinto, 2003: 152)

“(...) a escola é o meio indispensável do exercício da liberdade de aprender e de ensinar. Liberdade de aprender e de ensinar é, pois, liberdade de escola. E forçosamente (...) liberdade de escola atribuída aos próprios titulares da liberdade de ensinar e de aprender, isto é, às pessoas e às famílias (em primeiro lugar), e depois às diversas instâncias privadas da sociedade civil (expressão da liberdade e da sociabilidade pessoal); logo, liberdade de escola privada.” (Pinto, 2003: 91)

Só assim se concretizaria, de acordo com o autor, a liberdade de aprender e a liberdade de ensinar, porque só há liberdade se houver o que escolher. Só há escolha se houver a possibilidade da diversidade, em termos de escolas, que possibilite dar-se resposta às solicitações de todas as franjas da sociedade. Uma escola unitária, fruto do monopólio de Estado, nunca poderia dar resposta à diversidade, segundo Mário Pinto, devido à uniformização dos procedimentos, da universalização dos projetos, sem se atender às reais necessidades dos diversos públicos. Uma escola livre é uma escola onde se exprime a liberdade de aprender e a liberdade de ensinar, onde

se desenvolve um projeto educativo escolhido por educadores e por educandos. Além das escolas livres, Mário Pinto salienta as famílias, instituições sociais e as Igrejas como palcos aonde se desenvolvem importantes processos de ensino/aprendizagem. (Pinto, 2003: 92) Assim, defende que a liberdade de ensinar e de aprender é, na sua essência, a liberdade da escola privada. (Pinto, 2003: 93) O Estado providência, ao providenciar a satisfação das necessidades básicas e ao proporcionar a igualdade de oportunidades muitas vezes transformou a sua ação em totalitarismo e autoritarismo. Muitas vezes eliminou o direito à diferença, na ânsia de que todos fossem iguais. (Pinto, 2003: 100) Mas, a liberdade só existe se houver um pluralismo de projetos educativos, propostos em igualdade de circunstâncias, de modo a que possam ser livremente escolhidos pelas pessoas. A função do Estado seria, então, promover e respeitar essa liberdade, de forma a possibilitar esse pluralismo, ao apoiar em condições igualitárias escolas privadas e públicas. Compete ao Estado financiar a Educação, mas não fornecê-la, nem organizá-la. (Pinto, 2003: 99)

O que é defendido como sendo um conjunto de liberdades relativas ao aprender e ensinar, é pode ser interpretado como uma submissão às leis do mercado, próprias do neoliberalismo. McCarthy refere que políticas neoliberais

“(...) implicam a reorganização sistemática das prioridades do estado, na qual a função acumuladora do estado é predominando no sistema da regra à distância, subordinando o processo de legitimação e envolvimento democrático dos cidadãos. (McCarthy, 2009: 12)

Subjacente ao neoliberalismo, está o princípio de racionalização, que assenta no mercado, cuja existência e funcionamento está na dependência da ação do Estado, que deverá criar as condições necessárias, a nível político, legal e institucional para o efeito.(McCarthy, 2009: 11) O indivíduo passa a ser visto como um empresário autónomo, responsável pelo seu próprio desenvolvimento e progresso. (McCarthy, 2009: 12) Deste modo, a sobrevivência do indivíduo depende dele próprio e não da sociedade, pelo que o compromisso com o social deixa de fazer sentido. Consequentemente, as competências para a sobrevivência individual, como a competitividade, a

flexibilidade, a destreza em ganhar dinheiro, substituem os valores fundamentais para a manutenção da estrutura social, como a solidariedade, a justiça e a compaixão, por exemplo. (McCarthy, 2009: 13) Assim, os esforços neoliberais no âmbito educativo incidem sobre a reorganização da educação, de forma a que as necessidades das economias local e global sejam satisfeitas, através da produção de capital humano flexível, adaptado e com formação suficiente para os fins a que se destina. As instituições educativas deverão formar para dar resposta às necessidades impostas pela competição dos mercados. (McCarthy, 2009: 15)

A perda do pensamento crítico é uma das consequências da abordagem neoliberal da educação, na medida em que a submete aos padrões de desempenho e de medida, redefinindo a educação de uma forma instrumental: são produzidos trabalhadores hábeis e flexíveis, mas sem um relacionamento crítico com a sua realidade. (McCarthy, 2009: 22)

Em bastantes países a defesa de uma maior eficácia é acompanhada por uma retórica a favor da introdução de lógicas de mercado nos sistemas de ensino. O controlo prévio pelo Estado deverá dar lugar à organização direta ou indireta das melhores condições para o encontro entre a procura e a oferta da educação. O ideal democrático da cidadania, que considera a educação como um bem comum, ao cargo do Estado e de profissionais da educação, que usufruíam de uma relativa autonomia, é substituído por um ideal de «democracia de consumo» fundada no princípio da soberania dos consumidores e no princípio da competição entre as pequenas unidades de produção, que são os estabelecimentos de ensino. (Zanten, 2004: 51,52) Estas orientações fundamentam-se em princípios liberais:

“Les hypothèses sousjacentes sont que le choix des établissements par les parents et l’ autonomie desdits établissements permettront une meilleure adéquation entre la diversité de l offre et la diversité de la demande d ‘éducation, accroîtront la responsabilité des parents et celle des professionnels de l’éducation, et augmenteront la productivité moyenne des systèmes éducatifs.” (Zanten, 2004: 52)

Segundo Paraskeva (2007, citado por McCarthy, 2009: 22), o discurso construído pelo neoliberalismo é tão poderoso e persuasor que leva as pessoas a acreditarem que não há alternativas fora da hegemonia do mercado. Também Apple (2006, citado por McCarthy, 2009:9), considera que o discurso neoliberal é muito apelativo, uma vez que se dirige às preocupações dos pais em relação ao futuro das crianças, enquadrados numa economia global, que se caracteriza por baixos salários, fuga de capitais e insegurança.

A centralização do curriculum é outro dos aspetos da implementação de políticas neoliberais, segundo Luís Gandin (2007) e Dave Hill (2004) (citados por McCarthy, 2009:23). Apesar de haver uma aparente contradição entre esta afirmação e a liberdade de escolha, segundo os autores citados, existe uma centralização do curriculum, como se poderá comprovar pelas políticas implementadas no Reino Unido e Estados Unidos da América do Norte. A influência dos neoconservadores terá sido determinante, uma vez que os seus objetivos para a educação, nestes países, (...) *“passam por procurar delimitar que saberes e valores tradicionais devem ser incluídos no currículo da escola, que textos são ‘legítimos’ e como diferentes relações sociais (p.e., sexo, raça, classe) são transmitidas são transmitidas e ensinadas aos alunos”*. (Apple, 2006, citado por McCarthy, 2009: 23) Para ficar de acordo com o mercado, o neoconservadorismo terá transformado e distorcido o significado de conceitos-chave como “justiça social”, ou “liberdade”, que estavam na raiz da educação progressiva e do corpo curricular. (Paraskeva, 2007, citado por McCarthy, 2009: 23) A igualdade significará a garantia da escolha do indivíduo nas condições do mercado livre, segundo Apple. (Apple, 2000: 19, citado por McCarthy, 2009: 23) Nesta medida, a crítica é algo suprimido pelas políticas educativas neoconservadoras e neoliberais. Se atendermos ao caso português, verifica-se que as áreas do conhecimento e da cultura mais vocacionadas para o desenvolvimento do pensamento crítico estão a ser desvalorizadas, como o afirma Santana Castilho:

“A Filosofia ficou para trás, a Literatura foi varrida e Bolonha impôs-se, para que os jovens percam a capacidade de pensar e de se encontrar a si próprios. A economia moderna explica este fenómeno, explicitando o conceito de criação económica de

valor: o que dá valor a uma coisa não são os valores que lhe subjazem, mas sim o valor que o público, o mercado, as audiências, lhes atribuem.” (Castilho, 2011: 13)

A argumentação a favor da escolha em educação é posta em causa, também por Henig, que afirma que o termo “escolha” é um símbolo político muito forte, facilmente associável a liberdade pessoal e oportunidades. No entanto, as diversas perspetivas relativas à escolha da escola confluem para o facto de que alguns grupos, no exercício da livre escolha da escola, serão beneficiados, pelo que uns pagarão pela escolha de outros. Os maiores riscos associados à escolha prendem-se com a sua próxima relação com o mercado. Na perspetiva do mercado, com as famílias a agirem como consumidoras da educação, as escolas seriam obrigadas a aumentar a sua qualidade, senão ver-se-iam na contingência de encerrarem. Nesta medida, o problema das escolas seria a intrusão do governo. (Henig, 2010: 56) Mas, há duas questões que limitam a aceitação da escolha em Educação: a primeira prende-se com o facto de

(...) “nos locais onde foram introduzidas as forças de mercado e a escolha do consumidor na educação, estas foram frequentemente associadas à experiência dos americanos com as desigualdades enraizadas na superioridade económica e na discriminação racial.” [A segunda parte do princípio que] “A teoria económica convencional tem em conta a existência de alguns bens e condições sobre as quais as forças do mercado não têm influência imediata. A educação é uma dessas condições. A emergência de uma vasta rede de escolas públicas nos Estados Unidos baseia-se na presunção de que a educação é um «bem público» que requer um papel ativo do estado, tal como a defesa nacional.” (Henig, 2010: 57)

Segundo este autor, o maior risco da lógica de mercado associada à escolha educativa consiste no enfraquecimento das instituições políticas e sociais, fundamentais para se chegar à verdadeira reforma. (Henig, 2010: 61) LaCour reforça esta ideia, na medida em que considera que cabe ao governo assegurar a justiça e a igualdade. Por outro lado, afirma que, nos países onde foram testados os cheques ou outros mecanismos relacionados com o

mercado na educação, estas medidas beneficiaram quem já se encontrava numa situação social e económica favorável. Seriam subsidiadas famílias que já teriam possibilidades para que os seus filhos frequentassem escolas privadas, ao mesmo tempo que foram retirados fundos às escolas públicas. (LaCour, 2001: 89)

Por outro lado, a Pedagogia crítica também tem sido alvo de críticas, nomeadamente, por parte de J. Martin Rochester, com o artigo (2004) “Critical Demagogues: The Writings of Henry Giroux and Peter McLaren”, publicado na revista *Education Next*, publicada pelo Instituto Hoover. Essas críticas são consideradas por McLaren e Jaramillo como uma “*manifestação representativa do assalto neoconservador à pedagogia crítica*”. Segundo Rochester, o papel da pedagogia será a reafirmação da educação, a partir do que a promove, a saber, “a disciplina e o equipamento mental”. Na sua opinião, é impossível fazer passar uma agenda de justiça social, simultaneamente, ao desenvolvimento de “*um suporte significativo de conhecimentos e de compreensão, um amor pelo saber e, ainda, as ferramentas que permitem alcançar esse saber,*” excluindo qualquer ideologia. McLaren e Jaramillo contrapõem considerando que os factos objetivos são conjunturais, são produzidos através de sistemas de mediação como a língua, por exemplo. “*A ideologia atinge os seus objetivos quando consegue apagar a evidência da sua presença.*” (McLaren & Jaramillo, 2005: 34 in Paraskeva, J. & Rossatto, C. & Allen, 2005) Esses factos conjunturais terão sido eliminados por Rochester, que, assim, terá feito uma pesquisa indigna dessa denominação, por ter alienado as relações sociais que a enquadrariam. (McLaren & Jaramillo, 2005: 35 in Paraskeva, J. & Rossatto, C. & Allen, 2005)

Antes da apresentação do orçamento de Estado para 2011, a OCDE apresentou um estudo sobre os caminhos a seguir por Portugal, para que se efetivasse o seu sucesso. Uma das áreas em que se deveria continuar a investir, de um modo claro, é a educação, que surge como a sétima das oito recomendações feitas a Portugal, como se poderá constatar no artigo de Pedro Latoeiro, de setembro de 2010:

“7) EDUCAÇÃO NO TOPO DA AGENDA

Melhores resultados na educação não serão alcançados sem o

reforço da promoção de igualdade de oportunidades, avisa a OCDE, que alerta para a elevada taxa de retenção em Portugal, elogiando, ao mesmo tempo, os programas do Governo neste campo, nomeadamente as Novas Oportunidades.”¹⁷

Um ano passado sobre estes documentos, a situação política alterou-se: o Programa Novas Oportunidades está em vias de ser suspenso, existe uma alteração curricular, continua-se a implementar políticas de racionalização dos custos, com a intervenção de estruturas económicas internacionais em Portugal, como o Fundo Monetário Internacional. As políticas educativas seguidas por Portugal, nos anos precedentes, aparentemente, conduziram a melhores resultados, de acordo com os padrões e avaliação da OCDE. No entanto, a promoção da igualdade de oportunidades preconizada pela Pedagogia Crítica, nem sempre se encontra com as políticas neoliberais e neoconservadoras típicas dos países desenvolvidos. É caso para se refletir sobre as políticas educativas que têm sido implementadas em Portugal e ponderar-se qual o paradigma mais adequado para a situação portuguesa, para que se efetive a democracia, a igualdade de oportunidades, o progresso e o desenvolvimento. No fundo, trata-se de compreender os fundamentos subjacentes à ação governativa, os princípios que assistem às políticas implementadas, saber-se qual a sua intervenção e impacto na sociedade portuguesa. Assim poder-se-á perspetivar a ideia de ser humano que estará na base do projeto educativo português, num tempo de incertezas e num mundo global.

¹⁷ Disponível em http://economico.sapo.pt/noticias/as-oito-recomendacoes-da-ocde-para-mudar-portugal_100108.html, consultado em 18 de janeiro de 2011.

Capítulo IV

«Políticas educativas no Portugal do século XXI»

“A escola é talvez a instituição mais política das que o ser humano criou, porque atribuímos à escola todos os nossos sonhos, todas as nossas aspirações, tanto do ponto de vista coletivo e individual.”

António Teodoro

Neste capítulo, pretende-se estabelecer uma reflexão sobre as políticas educativas desenvolvidas em Portugal, o seu enquadramento político e social, levando a um ensaio de resposta relativa à questão de qual seria a mais indicada para Portugal no alvor de um novo século. Como metodologia de trabalho, estabeleceu-se a leitura da legislação publicada nas duas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI e a revisão da literatura relativa ao tema em análise. Nesta perspetiva, privilegiou-se o texto dos normativos em vigor na época a que se refere o estudo, assim como a literatura publicada, sobretudo em Portugal.

Deu-se especial atenção à linguagem utilizada, procurando-se identificar a ideologia subjacente aos textos dos normativos publicados, apesar de a Constituição Portuguesa considerar no seu artigo 43.º, ponto 2 que a educação e a cultura deverão ser programadas pelo Estado à margem de qualquer orientação filosófica, estética, política, ideológica, ou religiosa. De facto, o ser humano é um ser político, na medida em que é um ser social, enquadrado numa *polis*, responsável pela sua identidade, pela sua educação. Nenhum enunciado produzido no seio de um contexto cultural é isento, apolítico. Todos os textos traduzem um pensamento, uma ideia, condicionada pelas circunstâncias em que é produzida, numa perspetiva gassetiana. Também, a legislação que orienta um sistema político, que, por sua vez

alberga um sistema educativo traduz uma postura, uma orientação, um pensamento, um conjunto de ideias, uma ideologia. Nesta perspetiva, para responder-se aos desafios que nos são propostos pela sociedade em que vivemos, no nosso tempo, há que pensar no que melhor poderá responder à ideia de ser humano que queremos que seja a nossa descendência humana, também e especialmente, em Portugal. Que tipo de educação queremos que seja o paradigma das gerações futuras, para gerar homens e mulheres que respondam aos desafios que o século XXI nos traz?

Ao pensarmos as principais linhas orientadoras do pensamento educacional, verificamos que o neoconservadorismo, associado ao neoliberalismo, está num dos seus vértices, enquanto a pedagogia crítica está no vértice oposto. Qual destes dois modos de pensar está mais presente na política educativa portuguesa, que tipo de discurso político está presente na ação dos governantes, que orientação é dada às opções assumidas na educação, qual seria a orientação mais eficaz para se atender aos desafios do século XXI é o escopo a que se propõe este capítulo.

Sumário da Educação, no Portugal do final do Século XX e início do Século XXI

Quando se pensa nas políticas educativas portuguesas, subjacentes ao sistema educativo, há que verificar os quadros normativos que regulam as práticas.

A espinha dorsal do sistema educativo assenta num conjunto de Diplomas que o regula, abrangendo campos tão distintos como a constituição física do parque escolar, a gestão de recursos humanos, avaliação dos atores do processo, discentes, docentes, não docentes, intervenção de pais e encarregados de educação, autarquias, sociedade civil, assim como a elaboração dos *curricula*.

A Constituição Portuguesa de 1976, com as alterações efetuadas desde então, é o documento que consagra os princípios e valores a partir dos quais todos os outros diplomas são elaborados, direitos e deveres dos cidadãos, nomeadamente, o direito à educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, constitui um esforço para acompanhar a tendência europeia de reformar o sistema administrativo da educação, que se processou na década de oitenta do século passado. Esta lei foi determinante para a efetivação das reformas educativas em Portugal, para o repensar-se a escola, a sua relação com a sociedade civil, a sua governação, os novos *currricula*. Doze anos após o 25 de Abril de 1974, depois de suspensa a reforma de Veiga Simão, urgia reorganizar o sistema educativo, de modo a corresponder às novas solicitações que a sociedade em transformação exigia. Na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, houve outro momento marcante na política educativa portuguesa, aquando da publicação e debate de *O Pacto Educativo para o Futuro*, em 1996. (disponível em anexo a Benavente, 2004) Tratava-se de “um contrato social”, com a capacidade de valorizar o papel da educação na sociedade portuguesa e de enriquecer a participação na procura da qualidade (Benavente, 2004:82). Procurou-se a generalização da discussão deste documento, junto da comunidade educativa, parceiros eleitos, de acordo com cada objetivo definido no pacto e comunidade em geral, procurando-se a defesa do argumento “ a educação é um assunto de todos”.(Benavente, 2004:75)

Também na sequência da Lei de Bases, na década de noventa, assistiu-se a um renovar de políticas educativas, com a publicação de vários normativos como da Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar, em 1996, legislação que possibilita o estabelecimento dos Conselhos Municipais de Educação e a elaboração das Cartas Educativas.

O acontecimento legislativo que marcou o final da década foi a publicação Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e dos respetivos

agrupamentos, assumindo-se como o regulador do novo regime de autonomia, administração e gestão escolar. Assim, as políticas descentralizadoras parecem a ganhar um destaque significativo no sistema educativo português, que, aparentemente, valoriza a comunidade educativa: o papel das autarquias é cada vez mais relevante, a par de pais e encarregados de educação, cada vez se assumem mais como membros efetivos intervenientes nos processos de gestão das escolas: as autarquias assumem, claramente, tarefas junto ao Ensino Pré - Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, tais como a manutenção e construção de escolas, ou parques escolares, Ação Social Escolar (ASE), transportes escolares, desenvolvem projetos de ocupação total dos/as alunos/as, alargando as suas funções à administração escolar. Ocupam como membros de pleno direito, juntamente com pais e encarregados de educação, assento na Assembleia de Escola, depois no Conselho Geral de Agrupamentos de Escolas e de Escolas Não Agrupadas.

A pedagogia centrada em objetivos foi repensada, tendo-se perspectivado a questão do desenvolvimento de competências, que passou a constituir a matriz avaliativa dos discentes. O Estatuto da Carreira Docente é revisto, torna a ser alterado, estabelece-se o Estatuto do Aluno (Lei 3/2008, de 18 de janeiro). Surge o conceito de “escola a tempo inteiro” para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Procura alargar – se a rede do Pré-Escolar. A escola assume-se cada vez mais como uma resposta às necessidades sociais, em que cada vez existem menos as redes sociais de apoio, constituídas pelas famílias, cada vez menos disponíveis.

Desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, assistiu-se a reformas sucessivas, a implementação de medidas, que por vezes advogavam princípios como a igualdade de oportunidades, outras o sucesso escolar e educativo, outras a qualidade.

Face ao atraso educativo português, assinalado desde o século XIX, em que se registavam mais de 80% de analfabetos, em que na década de sessenta do século passado, se registavam 60% de analfabetos, taxa que se reduziu para 11% nos anos noventa, havia que se intervir para melhorar uma situação que era de manifesta falta de qualidade da alfabetização da

população: segundo o Censos de 2001, 32,6% da população com emprego, tinha só o 4.º ano de escolaridade, 29,6% o 9.º ano e 22% concluíram o ensino secundário. Ministério da Educação implementou projetos e medidas, como, por exemplo, o PEPT XXI (Projeto Escola Para Todos), a partir do início da década de noventa, que se assumia como um conjunto de medidas interventivas e estratégias para lutar contra o abandono escolar e para se promover o sucesso escolar, com vista à entrada no século XXI. No final da década de noventa, o projeto terminou, mas teve continuidade, de certa forma, através do PEPT Saúde, em parceria com o Ministério da Saúde, pioneiro de projetos de promoção de saúde em meio escolar, os PES (Projeto Educação para a Saúde). Sucedem-se as medidas de apoio a alunos/as com dificuldades de aprendizagem, para que a escola assuma uma dimensão inclusiva, procurando-se travar-se o abandono escolar e, ao mesmo tempo, promover-se o sucesso escolar de todos/as. Já na primeira década do século XXI, projetos Turma Mais e Fénix são exemplos de tentativas de intervenção junto às turmas, para a consecução do sucesso escolar, que surgiram da implementação do Projeto “Mais Sucesso Escolar”, promovido pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), do Ministério da Educação. (AAVV, 2009).

A Rede das Bibliotecas Escolares (RBE) desempenha, desde há catorze anos, um papel determinante no apoio e gestão das Bibliotecas Escolares (BE), que têm como principais objetivos promover a leitura e as literacias e apoiar o *currículum*. Considera-se que as bibliotecas são um fator de promoção do sucesso escolar, tendo, inclusivamente, a capacidade de fazer com que as assimetrias sociais sejam superadas, de modo a que o sucesso escolar seja uma realidade. Essa é uma das conclusões apresentada por um dos relatórios da OCDE, de finais da década de noventa. Só em 2009 se viu reconhecida a função das bibliotecas escolares (BE), através da Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho:

“Trata -se de garantir que a biblioteca escolar se assume, no novo modelo organizacional das escolas, como estrutura inovadora, funcionando dentro e para fora da escola, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para

proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso, exigidos pelas sociedades atuais.”

Os debates sucedem-se sobre o que é mais adequado para as crianças e jovens portugueses. Investe-se em tecnologia de informação, na construção de novas e mais completas escolas, localizadas, sobretudo, em centros urbanos. Ao mesmo tempo, encerram-se escolas de um interior cada vez mais desertificado, fragilizado sócio, cultural e economicamente, procurando-se que as crianças dessas localidades encontrem, nas escolas dos centros urbanos, qualidades nas infraestruturas escolares, ausentes das suas escolas locais, do tempo em que a escola servia para aprender a ler, escrever e contar. O tempo de estadia nas escolas prolonga-se até às 17:30h, alegadamente, para se proporcionar igualdade de oportunidades a todos os meninos e meninas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na realidade, aumenta-se o tempo de atividades curriculares, cuja frequência é facultativa, com a oferta de Inglês, agora, a partir do 1.º ano, Atividade Física e Desportiva, Educação Musical, Expressões Plásticas, Apoio ao Estudo, com a função de prestar auxílio entre outras situações, na realização de trabalhos de casa, de acordo com a oferta que cada Agrupamento, ou Escola não Agrupada, proporciona. Esta questão também tem suscitado aceso debate, questionando-se se de facto as Atividades Extra Curriculares (AEC) servem a questão da igualdade de oportunidades, ou se são uma resposta às necessidades das famílias, cada vez mais tempo ocupadas na vida laboral, sem as redes sociais de solidariedade, que anteriormente existiam, por exemplo, na figura e presença dos avós. Por outro lado, questiona-se o tempo ocupado com atividades escolares, sobrando pouco tempo para a brincadeira, fundamental para o desenvolvimento de outras competências, como a imaginação e aprendizagens informais. O termo “escola a tempo inteiro” é utilizado para designar a escola que passa a proporcionar este tipo de valência. A escola deverá estar aberta, no mínimo oito horas, quotidianamente. No entanto, o número de funcionários/as, designados/as por assistentes operacionais, continua o mesmo. As instalações continuam as mesmas, à exceção das novas escolas que se estão a construir, principalmente, nos centros urbanos, e em que as antigas escolas secundárias estão a ser remodeladas, para dar resposta às

novas tecnologias e exigências do século XXI. Este é um dos argumentos subjacentes à Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, em que se definem os critérios de reordenamento da rede escolar. Seriam três os objetivos deste diploma: (...) *“adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos. (...) adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono. (...) promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.”*

A segunda metade da primeira década do século XXI foi, também, marcada pela alteração da carreira docente, com a divisão da classe em professores titulares e professores, aquando do XVII Governo Constitucional. As condições de acesso à carreira modificaram-se, uma avaliação rigorosa, baseada em objetivos foi implementada. Nunca houve tanta contestação por parte dos professores como aquando da implementação destas medidas, criticadas, sobretudo pelas situações de injustiça que criavam, ao distinguirem-se classes de professores, pela impossibilidade de todos/as poderem aceder aos escalões do topo da carreira, pelo tipo de avaliação que se propunha. O economicismo subjacente a estas medidas foi uma das principais críticas apontadas pelos professores e pelas professoras. Com o XVIII Governo Constitucional, a separação entre categorias da classe docente foi eliminada, com a publicação da nova versão do Estatuto da Carreira Docente (Decreto Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho).

Em termos muito gerais e sucintos, foram estes alguns acontecimentos legislativos e programáticos que marcaram a transição do século XX para o século XXI, a par de significativas mutações sociais e culturais que marcaram a vida dos portugueses, neste período.

Pedagogia Crítica e/ou Pensamento Neoconservador nas Políticas Educativas Portuguesas: qual a melhor resposta para os desafios do Portugal do século XXI?

Em 1976, dois anos após o 25 de Abril, aquando da publicação da Constituição Portuguesa, os valores dominantes centravam-se na democratização da sociedade portuguesa, abafada por quarenta e oito anos de ditadura, que privilegiou uma minoria, em detrimento de uma população inculta, pobre, com altos índices de analfabetismo. A Constituição reflete esse momento histórico, nos seus princípios que se podem traduzir por uma procura de igualdade e da dignidade da pessoa humana: veja-se o Artigo 1.º

“Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.”

Na alínea f) do Artigo 9.º, que se refere aos deveres do Estado, está patente a primeira referência à dimensão educativa, na medida em que considera como uma das funções primordiais do Estado *“Assegurar o ensino e a valorização permanente”*(...). Este dever do Estado é reiterado no Artigo 74.º, em que se utiliza, também o termo “ensino”: *“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”*.

No ponto 2 do artigo 1.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, LBSE), lê-se

“O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”

Elaborada a partir do disposto na Constituição de 1976, assinalam-se diferenças substanciais no discurso, que aponta para uma alteração no modo de pensar a política educativa, a sociedade, a cultura. De um claro apelo à

democratização do país, que deveria “caminhar para o socialismo” (Constituição de 1976), em que se fala nos direitos e deveres individuais, numa perspetiva humanista, aponta-se na LBSE para “progresso social”. Enquanto na Constituição se refere explicitamente ao ensino como um dever do Estado, na LBSE, as responsabilidades do sistema educativo são atribuídas a diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, mas fazendo parte das competências de um ministério específico. Verificam-se subtis diferenças na linguagem utilizada pelos dois diplomas, como se o intervalo de dez anos que medeia a sua publicação transpusesse para a linguagem legislativa as alterações ideológicas, sociais, culturais e económicas que Portugal viveu nas duas últimas décadas. O discurso progressista começou a dar lugar a um discurso mais em voga nas sociedades da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), ausente de Portugal desde a década de sessenta. Se na década de setenta, na sequência do 25 de Abril, as ideias em debate eram a “democracia” e a “participação”, sendo o normativo marcante deste período a Constituição Portuguesa (1976), na década de oitenta, as ideias eram “democracia representativa”, “democracia participada”, “direção democrática” e “gestão”. O Estado, nesta época assume um papel reformista, ao invés do papel assumido na década de setenta, que pretendia a democratização e o desenvolvimento do país. Neste período, assume grande relevância a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). (Formosinho & Machado & Ferreira, 2000: 63) De facto, no pós 25 de Abril de 1974, começou-se por pensar em dar continuidade à reforma de Veiga Simão, que estava conforme o disposto na Lei n.º 5/73. No entanto, a construção de uma sociedade “a caminho do socialismo”, exigiu uma mudança de discurso e de estratégias, em que dominou uma ideologia democratizante e crítica, na fase pós - revolucionária. (Teodoro & Aníbal, 2008:78,79) O Decreto-Lei n.º 769-A/76, que veio secundar o n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, postulam uma gestão democrática das escolas, a Lei n.º 7/77, que regula a participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação no Sistema de Ensino, os normativos que regulam o funcionamento dos Conselhos Diretivos e Pedagógicos, a saber, Portarias n.º 677/77 e n.º 679/77, respetivamente, são exemplos da aplicação de regras democráticas na governação das escolas.

Ainda na sequência da publicação da LBSE, em 1986, em 1987, inicia-se um novo período da gestão da educação em Portugal, com o novo Governo Constitucional. Se a questão da Democracia Representativa continua a ter relevância no início da década de oitenta, termos como “modernização”, “liberdade de escolha”, “qualidade” e “Autonomia”, que apontam para uma ideologia política mais próxima do neo-liberalismo, do que do “caminho do socialismo”, convivem com “pluralismo” e “igualdade de oportunidades”, a par do termo – chave do final deste período “Reforma Educativa”.

“ (...) o Ministro da Educação, Roberto Carneiro, num discurso, em que, a par de preocupações humanistas assentes em valores democráticos emancipatórios, não deixava de insistir na conceção de uma educação como «investimento decisivo de desenvolvimento», «vistas as coisas por um ângulo económico e de progresso material», defendendo uma ação que seria um desafio com «cinco vetores»-(i) democratização do ensino, (ii) qualidade para a promoção da excelência, (iii) educação para o sucesso a favor de «uma educação para a confiança e autonomia, para a criação de homens competentes, empreendedores, inovadores e capazes de correr riscos», (iv) educação para a vida ativa, (v) valorização da pátria, da língua e da cultura portuguesas.” (Teodoro & Aníbal, 2008: 84)

Este género de discurso acompanhou o início da década de noventa, iniciando-se, um novo século político, com a aproximação ao neoliberalismo: “De 1992 a 1995, na segunda fase de governação do Primeiro Ministro Cavaco Silva, os Ministros da Educação reforçam o discurso político que acentua a relação de educação com a competitividade económica, entendida como processo incontornável no percurso para a modernização do país. Uma gestão orientada para a eficácia do sistema e centrada nos resultados é o mote dos discursos políticos deste período governamental.” (Teodoro & Aníbal, 2008: 84)

A educação é vista como um instrumento de modernização, com a função de dar resposta às necessidades de um país recentemente entrado na União Europeia, com a necessidade de dar resposta às solicitações do

mercado europeu. Lógicas de mercado apresentam-se associadas, claramente à educação, que não é encarada como um fim em si própria.

Na segunda parte da década de noventa, com a alteração do partido do governo, assiste-se a uma mudança do discurso educativo: a territorialização das políticas educativas e a questão da autonomia e gestão das escolas foram as temáticas dominantes, neste período. O diploma que marca esta política é o Decreto-Lei n.º 115-A/98, em que se estipula o regime da autonomia e gestão das escolas. Dá-se um reforço à presença e papel da comunidade nas escolas, quer de pais e encarregados de educação, quer das autarquias. A inclusão é uma das palavras – chave deste período. A constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) antecede o normativo da autonomia e gestão das escolas, assim como a publicação e discussão do Pacto Educativo. Há uma clara tentativa de afastamento discursivo das políticas anteriores, neoliberais, mas, na verdade, pode-se considerar que há uma continuidade. O discurso, embora com as considerações subjacentes aos TEIP e aos Currículos Alternativos, que apontam para a dimensão inclusiva que se pretende para a escola pública, dá continuidade às políticas do governo anterior, na medida em que *“aliam educação e desenvolvimento, numa lógica homogeneizante e universal de modernização, afirmam a existência de continuidade nos parâmetros fundamentais das políticas educativas.”* (Teodoro & Aníbal, 2008: 86)

“Meritocracia”, “rankings”, “avaliação” são termos dominantes do discurso educativo dos políticos da primeira parte da década hodierna. A partir de 2005, associados a esses termos, “racionalização”, “qualidade”, “avaliação externa” são termos próprios de uma ideologia neoconservadora, que coexistem com terminologia própria do progressismo que marcou a educação no pós 25 de Abril de 1974, tal como “igualdade de oportunidades”. (Teodoro & Aníbal, 2008: 89) A subordinação a lógicas transnacionais é clara, como se poderá verificar no preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho:

“As alterações ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente visam (...) clarificar a sua articulação com a progressão na carreira (...) tendo em

consideração os princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho da Administração Pública, bem como as recomendações efetuadas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores e pela OCDE.”

O “ocedeísmo” representa uma ideologia que manifesta uma fonte de mandato e legitimação para as posições e propostas dos setores “desenvolvimentistas”, que foram conquistando estatuto relevante nos departamentos económicos e nos gabinetes de formação profissional e de planeamento educativo. (Teodoro, 2003:41) De facto, o recurso à OCDE, após a aproximação no início da década de sessenta e posterior afastamento, remonta ao início da década de oitenta, aquando da integração de Portugal no grupo de países que participavam no programa do exame às políticas educativas nacionais. O objetivo desse exame era prestar uma espécie de auditoria externa a um processo de autoavaliação e reflexão relativos ao sistema educativo português, efetivado por especialistas portugueses. (Teodoro, 2003: 49). Segundo esse exame, as políticas nacionais negligenciaram a formação profissional e técnica dos jovens. Com base nesta conclusão, a OCDE recomendou que se criassem vias de formação profissional, a partir dos catorze anos de idade, transformando-se num documento legitimador das políticas educativas nacionais. Assim, legitima-se o papel económico da escola democrática, uma vez que o Estado assume-se como um ator de desenvolvimento e modernizador. (Teodoro, 2003: 52-51) A entrada na União Europeia veio reforçar a legitimação internacional do deslocamento da prioridade educativa para a relação escola/vida ativa. Ficou clara a determinação da educação pela economia e pela dimensão laboral. (Teodoro, 2003: 52) Pode-se concluir que a reforma educativa assumiu o estatuto de reforma estrutural, uma vez que facilitou a resposta às novas solicitações provenientes da adesão à União Europeia, com o desafio do mercado único. O sistema educativo contribuiu, assim, de um modo decisivo para a economia, com a elevação da qualificação dos recursos humanos. (Teodoro, 2003: 53)

Assim, verifica-se a existência de um hibridismo nas políticas educativas portuguesas, em que coexistem a vertente do estado social e a tentativa de dar resposta ao mercado de trabalho, com a intervenção das empresas nas ofertas

locais de formação, por um lado, por outro lado, assume-se uma gestão de índole meritocrática, ao mesmo tempo que o discurso relativo à “igualdade de oportunidades” continua em vigor. Mais uma vez se confirma esse caráter híbrido das políticas educativas portuguesas, com a décima alteração ao ECD, Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, onde se pode ler:

“O sistema de avaliação, já aplicado no ciclo avaliativo 2007-2009 e a decorrer no atual ciclo de 2009-2011, ao permitir a efetiva avaliação de todos os docentes, com o objetivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, representou um passo decisivo na melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização da profissão docente, através de imposição de critérios de exigência. (...) A valorização do mérito traduz-se não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de Muito Bom e Excelente.”

Estas ideias são sintetizadas: (...) “ o Governo teve como objetivos essenciais garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com conseqüências na carreira e a valorização do mérito.”

A introdução do termo “mérito” é resultado da ideologia subjacente à última alteração do Estatuto da Carreira Docente.

Pedagogias críticas e políticas neoconservadoras coexistem no Portugal do século XXI. Ao mesmo tempo que se advoga a “igualdade de oportunidades”, associada a normativos que regulam os apoios sociais, em que se prolonga a estadia das crianças na escola, para dar resposta às necessidades das famílias trabalhadoras, mesclam-se lógicas de mercado com o Estado Social. Uma das questões é a subordinação das políticas educativas à competitividade, até porque seria uma das formas, numa economia global, de atrair investimentos de multinacionais em território nacional. (Teodoro, 2003:55)

“ O desenvolvimento deixa de ser um projeto capaz de ser conduzido no quadro do Estado – nação, na base dos tradicionais estímulos ao mercado nacional, para depender cada vez mais do mercado mundial, sob a condução de um gerencialismo global (“ global managerialism”) que tem no chamado consenso de Washington os seus dez mandamentos: disciplina fiscal, prioridades na despesa pública, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro direto, privatização, desregulação e direitos de propriedade.” (Teodoro, 2003: 54)

A racionalização aplicada à educação delinea-se desde a década de oitenta, mas assume especial relevância a partir de 2005 nos discursos legislativos. O exemplo mais próximo pode ser a publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, em que se pode ler como terceiro argumento justificativo das medidas subjacentes ao reordenamento da rede escolar *“(...) promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.”* Mais à frente, afirma: *“Pretende-se com esta resolução, garantir que todos os alunos frequentem espaços que permitam a concretização da escola a tempo inteiro e que promovam uma efetiva igualdade de oportunidades.”*

Essa igualdade de oportunidades é imediatamente esquecida, quando se limita a possibilidade de existência de escolas: *“Assim determina-se que as escolas do 1.º ciclo do ensino básico devem funcionar com, pelo menos, 21 alunos.”*

Ou seja, todos são iguais, mas se o seu número for inferior a 21, perdem o direito à igualdade, numa perspetiva com reminiscências orwellianas. Depois, argumenta:

“Esta orientação permitirá encerrar, até ao final do ano letivo de 2010/2011, aquelas escolas cuja dimensão prejudica o sucesso escolar dos seus alunos. Com efeito, há uma relação entre a dimensão das escolas e o sucesso escolar, na medida em que as escolas de muito pequena dimensão apresentam taxas de insucesso escolar muito superiores à média nacional.”

Não são referidos estudos que permitam a demonstração do argumento, esquece-se a dimensão qualitativa da avaliação, a importância do meio na consecução do êxito escolar, pretendendo-se reduzir aos espaços a possibilidade de aumentar as taxas de sucesso escolar. De um modo claro, associam-se termos ligados a políticas neoconservadoras, de índole neoliberal a terminologia ligada a pedagogias críticas, ao mesmo tempo que se argumenta, apresentando-se apenas algumas das vertentes subjacentes ao problema. Poder-se-ia questionar a opção, dizendo que se as crianças não têm as mesmas oportunidades nas suas escolas, integradas no meio em que vivem, porque não se faz um investimento de recuperação e de gestão desses espaços, de forma a dotá-los das condições necessárias a uma escola igual para todas as crianças. Esquece-se o impacto que as deslocações poderão ter no tempo de descanso, de brincadeira, de convívio com as famílias, com as aprendizagens formais e informais, com os *curricula* ocultos. Esquece-se que a educação é um assunto de todos e de todas. Escamotear estas dimensões às crianças que têm a pouca sorte de viverem num meio rural, interior, com pouca população, é negar-lhes tempo de qualidade com as famílias, com o descanso, com a imaginação, com o lazer, negando-lhes as mesmas possibilidades, as mesmas oportunidades que usufruem as crianças cuja escola se situa perto da sua residência. Por outro lado, a deslocação das crianças implica, também, um afastamento de pais e encarregados de educação das escolas, porque é mais difícil a deslocação a uma escola que se situe a 20 ou 30 km de distância. É também negar igualdade de oportunidades a pais e encarregados de educação e famílias de participarem ativamente na vida escolar das suas crianças e jovens. É de lembrar que na Constituição, no Artigo 68.º, ponto 1 se afirma:

“Os pais e as mães têm direito à proteção da sociedade e do Estado na realização da sua insubstituível ação em relação aos filhos, nomeadamente quanto à sua educação, com garantia de realização social e de participação na vida cívica do país.”

Continua no ponto 2: *“A maternidade e a paternidade constituem valores sociais eminentes.”* Por sua vez, na alínea f, do ponto 2 que diz *“ Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:”* artigo 74.º, pode ler-se, *“Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das*

atividades económicas, sociais e culturais;” (...) Pode considerar-se que na Resolução 44/2010, existe um hibridismo terminológico, que traduz uma argumentação retórica, defensora da racionalização, ao mesmo tempo que se advoga a promoção da igualdade de oportunidades. Não se pode esquecer que

(...) “a escola e a família constituem o enquadramento e os elementos que maior influência exercem sobre a formação das crianças e dos adolescentes. (...) A família, e os pais em particular, são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos e são os principais transmissores dos valores que estão na base das atitudes e dos comportamentos que enquadrem o exercício da soberania.” (Grilo, 2010: 137)

Para isso, é necessário que famílias e escola concertem atitudes, no sentido de se complementarem na instrução e educação das crianças e jovens. Para isso, é necessário que a relação Escola/família seja estreita. Ao fecharem-se escolas que estão perto das residências das crianças, processa-se um hiato ainda maior entre estas duas realidades. Ou seja, as crianças que habitam próximo das escolas, nas mesmas localidades, estão beneficiadas em relação às que habitam longe, violando-se o princípio da igualdade de oportunidades, tanto das crianças, como das famílias.

Verifica-se a junção de políticas ditas de direita, com políticas ditas de esquerda. Em 2004, António Barreto escrevia, assim, relativamente a esta atitude:

“(...) em verdade, precisamos das duas políticas. E precisamos delas autónomas e genuínas, não misturadas em perigosa e descaracterizada caldeirada. As políticas de esquerda, por si só, são incapazes de resolver os problemas do país e da sociedade. Tal como as políticas de direita. Juntas, anulam-se. Separadas, independentes, completam-se. E são a mais poderosa fonte de inspiração que se possa imaginar.” (Barreto, 2009: 44)

Nos finais do século XX, considerou-se a educação como um dos fatores de democratização e de equidade social, por isso a sua disseminação e o alargamento de tempo de permanência obrigatória na escola foi uma

realidade, principalmente na transição do século XX para o século XXI, em Portugal. Talvez por isso, a escola transformou-se em algo banal, sem se ter em conta que foi uma conquista proporcionada pelas alterações políticas, que encararam a educação como um fator determinante para propiciar a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e cidadãs.

Socialmente, a escola pública tem sido alvo de críticas, pela sua ineficácia, quer da população em geral, quer das políticas de sucessivos governos, que efetivaram vários processos de reforma, que visavam ultrapassar a situação crítica em que o país se encontrava, relativamente aos níveis altos de iliteracia, abandono escolar e falta de qualificações da população. Políticas que obedecem a critérios globais, em que rankings e lógicas de mercado são princípios implícitos na construção dos normativos que regulam a educação. O perigo deste género de políticas é a possibilidade de condução ao genocídio intelectual e banalização de questões como o ensino, as aprendizagens, a instrução, subordinando-se a questões estatísticas e percentuais, que se transformam em argumentos dominantes.

A revalorização da escola é determinante para que ela desempenhe o seu real papel de transmitir informações e instrumentos que permitam a transformação da informação em conhecimento, ou seja, a apropriação e integração da informação. Só assim se constrói um ser humano completo, com consciência crítica, colaborador na construção da cultura, da sociedade, ultrapassando a mera função de consumidor e alimento de uma economia de mercado. Portanto, a escola e as políticas educativas que convêm a Portugal serão as que possibilitem a realização plena do ser humano, que lhe faculte os instrumentos necessários para a realização da sua humanidade. A educação deve ser vista como um fim em si, indispensável à consecução da natureza humana. O investimento na educação deve ser encarado como o mais seguro e valioso investimento, porque ele possibilita a realização de pessoas e assegura o futuro da sociedade, da cultura, da civilização, do país em que se inscreve esse investimento, ou seja, a educação é um investimento com retorno assegurado. É exemplo do retorno do investimento em educação os países do norte da Europa, que, há muito, estão a investir nela.

A educação, como se defende no Pacto Educativo (1996), deve ser encarada como um assunto que diz respeito a todas as pessoas. O ensino deve ser desenvolvido de modo a promover o êxito pessoal e social, deverá propiciar competências de literacias, que possibilitem a compreensão do mundo, o autoconhecimento, que facilitem a relação com a diferença.

O valor da escola foi reconhecido por intelectuais, como Victor Hugo, que já no seu tempo alerta para o perigo de encerramento de escolas: “Encerrar uma escola é abrir uma prisão.” “Prisão” será um estabelecimento prisional, mas também as paredes da ignorância, do pseudo-saber, do engano constituem sérias afrontas à liberdade individual, à realização humana.

Uma escola que dá resposta às solicitações do século XXI tem de ter a capacidade de assumir-se como uma realidade complexa, que permita a diversidade, a multiculturalidade, que assuma a diferença como uma mais valia para o desenvolvimento da pessoa. Essa escola deve ter a capacidade de assumir pedagogias diferenciadas, de acordo com a sua população estudante. Deve assentar num diagnóstico, para, a partir dele, desenvolver projetos educativos capazes de responder às necessidades, motivações e desejos do seu público. Esta escola deverá ser capaz de proporcionar diferentes formas de aprendizagens, de acordo com o que for mais adequado, para cada realidade específica.

Um Estado, assumindo que a educação é um assunto de todos e de todas, deve proporcionar as condições necessárias para que ela se possa desenvolver harmoniosamente. Assim, é fundamental que todas as partes intervenientes no processo educativo tenham condições para efetivarem as suas tarefas e que sejam responsabilizadas por elas. As famílias precisam de ter o tempo e o espaço necessário para prestarem o seu contributo educativo. As crianças têm de ter tempo para conviverem com as suas famílias, para poderem ser educadas e amadas por elas. O ato de amar uma criança também é educativo, assim como o brincar, o ouvir histórias, o imaginar. Todos estes elementos são fundamentais para o desenvolvimento integrado do ser humano. A par da escola, fundamental para o processo de aprendizagens e socialização, as famílias são o elemento imprescindível no processo educativo.

Há que facultar às crianças e jovens as condições para que tenham êxito na escola e na vida. Se esse êxito for uma realidade, de certeza que a sociedade irá beneficiar com o contributo de cada cidadão e cada cidadã. Este é o caminho para uma sociedade mais justa, mais democrática, em que as oportunidades existem em igualdade para todos e todas, não só no acesso à escola, mas no êxito em termos do percurso escolar, laboral e social. Só assim a escola deixa de ser reprodutora das assimetrias sociais. Só assim se encontrará um futuro feliz para Portugal, em que as pessoas se sentirão felizes.

Há que intervir de um modo coerente, sem um hibridismo que sustenta lógicas mercantis e que apresenta argumentos sociais de um modo falacioso.

As políticas educativas devem ser claras, esclarecendo à partida os seus objetivos, propondo um contributo efetivo da sociedade portuguesa. A transformação da informação em conhecimento é a verdadeira missão das escolas, que deverão dar a garantia da sua vocação de transmissora de saber, de garantia da democratização desse saber, dos instrumentos necessários à transformação desse saber em conhecimento. O direito à aprendizagem deve ser tido como algo fundamental. A escola deveria garantir esse direito, em vez de se pretender que seja um sítio onde ficam as crianças e jovens, mais ou menos ocupados, enquanto as famílias se ocupam com a atividade laboral. As famílias devem ser apoiadas, de forma a terem capacidade de resposta perante as suas crianças e jovens, devem ser ajudadas a empreenderem uma valorização da escola como entidade que garante as aprendizagens das suas crianças e jovens, devem ser ajudadas a compreender a importância do conhecimento na sociedade hodierna. Por outro lado, políticas sociais, políticas do trabalho deverão ser consistentes e coerentes, de modo a que se caminhe para uma sociedade solidária, em que se valorizam as pessoas como um fim em si mesmas. Só assim se atingirá uma valorização das aprendizagens, uma valorização das escolas e do seu papel. Só assim se ultrapassará o atraso de Portugal, em termos de iliteracias, de abandono escolar, herdeiro de séculos de analfabetismo e de obscurantismo. Se houve a revolução política de 1974, a revolução do conhecimento ainda está para ser feita, porque pouca alteração à mentalidade se verificou nos últimos tempos. A ideia “se não estudas, estás tramado”, conforme o título que Marçal Grilo deu ao seu livro de reflexões

sobre o sistema educativo e a educação, (Grilo, 2010) tem de ser uma realidade disseminada por toda a sociedade portuguesa, que deverá assumir a educação como um assunto que diz respeito a todos os cidadãos e a todas as cidadãs.

Conclusão

“A nossa atitude face ao futuro deve ser a seguinte: somos responsáveis agora por aquilo que acontecer no futuro. O passado é um dado adquirido. Nada podemos fazer a esse respeito, mesmo que, num outro sentido, sejamos responsáveis pelo passado; ou seja, responsabilizados por aquilo que fizemos. Mas em relação ao futuro somos moralmente responsáveis aqui e agora: devemos fazer o melhor sem lentes ideológicas – mesmo quando as perspectivas não são muito animadoras.”

Karl Popper¹⁸

O século XXI surgiu pleno de desafios, de instabilidade, de assimetrias. O mundo apresenta uma configuração global, as distâncias relativizaram-se, a comunicação trouxe a informação permanente e atualizada. Neste tempo, a questão da Educação continua a ser um dos temas mais geradores de debate, devido aos recursos que absorve, devido à importância que ela assume para as sociedades e para os indivíduos: as políticas educativas são debatidas, através da apresentação de argumentos em defesa do mercado e da racionalização, por um lado, e argumentos vocacionados para a defesa das dimensões social e humana, por outro.

De facto, os desafios do século XXI exigem uma abordagem da Educação como instrumento fundamental para a transformação do mundo, onde a democracia, a equidade e a justiça social, a paz e a harmonia com o meio ambiente natural sejam uma realidade. Só assim, todos poderemos partilhar o planeta.

Verificou-se que o grande desafio da educação para o século XXI, que sistematiza toda a problemática do tempo em que vivemos, consiste em proporcionar as condições para que a ação humana seja mais humana, mais ética, mais planetária. Este facto confronta-nos, à partida com outros dois desafios, a saber, a complexidade e a ecologia dos saberes, possíveis respostas para a incerteza e para a diversidade do género humano. Neste contexto de incerteza, de permanente mutabilidade, o questionar-se as políticas educativas, assume uma pertinência fulcral. Essa ação de reflexão e

¹⁸ Popper, K. (2001). *A vida é Aprendizagem – Epistemologia Evolutiva e Sociedade Aberta*. Lisboa: Edições 70. Pp.157,158.

de crítica face às políticas educativas, conduz-nos à procura do seu sentido. Deste modo, perguntou-se sobre que políticas seriam mais adequadas para proporcionar a Educação capaz de dar resposta aos desafios.

O mundo está desregrado, as revoluções sucedem-se, as guerras feitas para acabarem com as guerras surtiram pouco efeito. A sustentabilidade do planeta, que é a casa de todos, é periclitante, sabendo-se que a população mundial está num contínuo crescimento. Os recursos do planeta são finitos, o consumismo das sociedades ocidentais parece imparável. Crises económicas sucedem-se, países com menos recursos vêm-se na contingência de diminuir os seus investimentos nos serviços públicos, como a Educação e a Saúde. Assim, o discurso dos governantes incita a que se faça mais e melhor, com menos recursos: maior eficácia e maior eficiência são exigidas pelas economias de mercado. O Estado Social está cada vez mais frágil, nunca foi tão urgente como no presente saber-se como fazer para melhorar, sem se perder o que já se conseguiu, a nível social e cultural, com a estatização e massificação da educação.

É neste contexto que se continua a investigar e a debater a educação e a sua governabilidade. De um lado do debate (que seria o direito), situam-se os Neoconservadores, que englobam liberais preocupados com o mercado, ultraconservadores que consideram a escola pública uma ameaça às suas crenças e valores, defensores da liberdade de ensinar e de aprender, que consideram que a escola pública falhou redondamente os seus objetivos ao massificar a educação, sem observar critérios de qualidade: mais quantidade de educação e menos educação com qualidade. Do lado contrário (que seria o lado esquerdo) situam-se os defensores da Pedagogia Crítica. Estes, de um modo geral, apontam os riscos de uma mercantilização da educação, defendem o papel do Estado como fundamental para se assegurar a universalização da educação, a garantia dos mesmos direitos de acesso a uma educação com qualidade para todas as crianças e jovens, sem condicionantes sociais.

Para conservadores, o Estado Social deveria dar lugar ao Estado Garantia, o que melhor velaria pelo respeito das liberdades dos cidadãos e

cidadãos; os críticos continuam a defender o Estado Social, como o guardião da equidade e justiça social.

Ao analisar-se o discurso legislativo de um país como Portugal, verifica-se a existência de um hibridismo conceptual nas políticas educativas implementadas, na medida em que se associam ideias originárias de uma perspectiva crítica, com uma perspectiva associada ao mercado e aos organismos internacionais como a OCDE. Visão semelhante sobre o sistema educativo francês e sobre a sua governabilidade tem Agnès van Zanten (2004), que afirma também, a existência de um hibridismo nas políticas educativas francesas. Tanto Portugal, desde o 25 de Abril de 1974, como a França, têm preocupações com o Estado Social, sendo esta última a nível europeu, a que tradicionalmente mais investe no Estado Providência. No entanto, o mercado global, as exigências de se dar resposta a questões de racionalização, terão influenciado medidas como a eliminação do número de professores, neste país.

Portugal tem sentido, intimamente, problemas subjacentes à educação: desde 1974, assistiu-se a uma sucessão de reformas educativas, que tentaram dar resposta às diversas problemáticas que se foram descortinando: para começar, havia que ultrapassar a iliteracia e o analfabetismo, os níveis de baixa escolarização dos portugueses e portuguesas. Assim, na década de oitenta do século passado, protagonizou-se a massificação do ensino pós-primário, em Portugal, com a complexidade subjacente a esse processo e as dificuldades em gerir um sistema de ensino que num curto período de tempo sentiu tantas mutações:

“Os anos compreendidos entre 1980 e 1995 são disso um bom exemplo: crescimento muito rápido da procura sem que o Estado demonstrasse capacidade de responder em tempo a essa alteração, o ritmo das construções escolares aumentou, a sobrelotação das existentes deteriorou as condições de aprendizagem, foi necessário contratar mais professores sem que existissem formados em número e qualidade suficientes. Para aumentar a pressão, ainda contribuíram o aumento da escolaridade obrigatória, as reformas curriculares, o aumento rápido da escolarização global. Tudo isso se traduziu numa

necessidade de financiamento público muito para além do que seria imaginável e previsível no início do período.” (Justino, 2010: 44)

Verificou-se a coexistência de linhas de pensamento, nas políticas educativas portuguesas próximas da Pedagogia Crítica, principalmente, no pós 25 de Abril de 1974, em simultâneo com uma aproximação linguística às orientações neoconservadores. Neste contexto, a questão que se coloca a Portugal e aos outros países com uma abordagem híbrida da Educação, é a de saber que políticas educativas implementar, de modo a possibilitar o cumprimento do ideário da Educação ao serviço do ser humano e o planeta, de forma a assumir um carácter antrope-ético, no dizer de Edgar Morin. De facto, a crise económica é global e o planeta é o mesmo, o tempo é o mesmo para Portugal e para os países com grandes economias de mercado.

Muitos dos problemas sentidos em Portugal são sentidos por outros países da OCDE. O desafio da educação é um desafio global. Como fazê-lo? Como proporcionar a governabilidade da educação, num tempo de profunda incerteza? Como dar resposta ao desafio da complexidade, como desenvolver na prática os princípios da “aposta” de Pascal e da “douta ignorância” de Nicolau de Cusa?

Particularmente, urge-nos questionar o local, sem nunca esquecer o planetário: no seio de uma crise económica e social profunda, pergunta-se como ultrapassar as dificuldades portuguesas, neste século XXI, como poderá efetivar-se um investimento coerente e frutífero na Educação.

Se há consenso relativamente ao aumento do número de pessoas que tiveram acesso à escola e, conseqüentemente, ao aumento do número de escolarizados, no que diz respeito à qualidade da educação no Portugal do pós 25 de Abril e no alvor do século XXI, as respostas já se apresentam divergentes, consoante as circunstâncias e a perspetiva de quem analisa a situação educativa portuguesa. Segundo David Justino, (Justino, 2010) Ministro da Educação, de dois mil e dois a dois mil e quatro, o modelo do “*Estado Educador*”, que é o modelo português, está desadequado às novas realidades sociais e aos desafios do desenvolvimento dos próximos anos; reproduz os fatores de inércia responsáveis pelo atraso em que se encontra a educação em Portugal. Qual seria a solução, na perspetiva de Justino?

“Porque não admitir a existência de escolas que se assumam no seu projeto educativo como escolas confessionais? Porque é que todas as escolas terão de oferecer educação sexual sob as mesmas orientações ditadas pelo Ministério da Educação? Porque é que não existem escolas que ensinem o chinês ou o árabe em vez do francês e do alemão? Enfim, porque é que todas as escolas têm de ter o mesmo tipo de oferta de ensino, o mesmo tipo de oferta de ensino, o mesmo tipo de organização escolar, as mesmas pedagogias?”

A autonomia e a descentralização não se podem confinar aos aspetos administrativos e terão de completar-se com uma progressiva autonomia curricular e pedagógica, até aos limites do que se definir como currículo nacional. Mas só o conseguirão se de forma progressiva envolverem as comunidades locais na concretização desse objetivo.” Justino (2010: 116, 117)

“Devolução das escolas às comunidades locais, a diversificação e descentralização competitiva, eis três conceitos reconhecidamente pouco consensuais, mas que vale a pena pensar como alternativa de desenvolvimento estratégico para o sistema de ensino português.” Justino (2010: 116, 117)

Esta resposta contraria a ineficiência da educação, que, segundo o autor, é tão desorganizada, atrasada e ineficiente como o próprio país, que tem disparidades regionais muito significativas e fraturantes, com a progressiva desertificação do interior, crescimento das zonas urbanas dominantes, acentuadas desigualdades sociais, índices de pobreza e exclusão muito elevados. (Justino, 2010: 128)

Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação de 2005 a 2009, apresenta a autonomia das escolas como resposta à heterogeneidade dos alunos, decorrente da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e da necessidade de se promover o sucesso educativo de todos. (Rodrigues, 2011:40) Aponta como maiores riscos subjacentes à descentralização da Educação, com o incremento da autonomia das escolas

(...) “o de aumento das desigualdades escolares decorrentes da desigualdade de recursos sociais e económicos no plano territorial e, por outro, o de captura dos recursos educativos por grupos de

interesses, desviando-se a escola do cumprimento da sua missão.”

(Rodrigues, 2011: 41,42)

O reforço da autonomia e o pensar-se localmente a Educação parecem ser as medidas que mais consenso geram, tal como o desejo de obtenção de uma melhoria do sucesso educativo. Um dos argumentos a favor da autonomia das escolas é postulado por Joaquim Azevedo (Azevedo, 2011), que considera que o sistema educativo nacional centralizado é ineficaz e ineficiente, absorvendo imensos recursos financeiros, sem que este investimento seja traduzido por uma educação de qualidade. (p.326) Segundo o autor, a cooperação entre os diferentes atores locais é fundamental para a melhoria da educação, que se atinge com a responsabilização da sociedade:

“Mais educação, só com mais sociedade na educação e mais educação na sociedade. Se os cidadãos são meros figurantes num teatro que não lhes diz respeito, figurantes continuarão a ser. (...) Por isso, se compreende ainda melhor como é crucial a opção política por um outro modo de atuação do Estado e da Sociedade, sustentado na liberdade e na confiança, na autonomia e responsabilidade, no encontro e na relação, na cooperação e no comprometimento social e na subsidiariedade e na solidariedade.” (Azevedo, 2011:303)

Relativamente à escolaridade obrigatória, as opiniões divergem no que diz respeito à permanência dos jovens na escola, obrigatoriamente, até aos 18 anos. Santana Castilho, por exemplo, afirma que o Estado deve assegurar, a quem queira e tenha capacidade para isso, a prossecução de estudos. Contudo, quem não quiser continuar na escola e estiver perante a lei apto para trabalhar, e seja perante a lei imputável, terá, decerto, capacidade para tomar as suas próprias decisões, relativamente à sua frequência de um estabelecimento de ensino. A educação deverá ser entendida como um direito e não ser imposta compulsivamente. (Castilho, 2011: 28) Castilho argumenta que a obrigatoriedade da educação não é sinónimo de melhor educação. Países como a Finlândia, a Dinamarca, a Suécia e a Áustria contam com nove anos de escolaridade obrigatória. (Castilho, 2011: 29) Relativamente aos fatores condicionantes do sucesso educativo, Castilho aponta alguns que

extravasam a ação da escola, tais como a baixa literacia dos pais, o empobrecimento das famílias, com o conseqüente aumento das desigualdades económicas e sociais, a desvalorização do papel social da Escola, aumento do desemprego e do trabalho precário, políticas urbanas geradoras de guetos étnicos e socioeconómicos conducentes à exclusão e à marginalidade. (Castilho, 2011: 94) Opinião semelhante apresenta Nel Noddings, num contexto territorial diferente, ao analisar o programa NCLB (*No Child Left Behind*), no âmbito da sua reflexão sobre as recentes reformas educativas nos USA. A autora defende a existência de variáveis determinantes para o sucesso das aprendizagens e dos programas educativos: muitos problemas experienciados por crianças provenientes de minorias são de origem extraescolar. Crianças que vivem em casas sem as condições mínimas de habitabilidade, sem seguro de saúde, que vivem no seio de famílias monoparentais sobrecarregadas de trabalho, com pais na prisão, em situações temporárias de sem abrigo, ou sob a custódia do Estado, dificilmente obterão bons resultados escolares, por muitas reformas educativas e por muitas adaptações curriculares que se façam. As provas de aferição, ou exames externos, constituem uma espécie de cortina de fumo, que encobre os problemas sociais condicionantes do sucesso destas crianças socialmente fragilizadas. (Noddings, 2007: 17)

As reformas educativas pecam pela generalização da sua aplicação, pela implementação de modelos standartizados em todas as circunstâncias. Nel Noddings questiona porquê aplicar uma reforma educativa a todas as escolas, quando os problemas estão localizados, por exemplo, em zonas urbanas: porquê aplicar a mesma reforma a escolas que obtêm bons resultados, quando estas dão boas respostas às suas comunidades, sem haver necessidade de outro tipo de intervenção. (Noddings, 2007: 17)

Por outro lado, Noddings, na sequência da análise efetuada sobre as reformas educativas recentes do seu país, afirma que os resultados escolares estão dissociados da filosofia da educação subjacente à ação desenvolvida pelas/nas escolas norte americanas. Segundo a autora, fatores sociais e económicos têm um efeito muito maior:

“My main point here is controversial one – that differences in educational philosophy have had relatively little effect on American schools. Social and economic events have had far greater effects. The press of population growth, immigration, and industrialization fueled the movement toward comprehensive high schools in the early 20th century (...)” (Noddings, 2007:16)

Assim sendo, as políticas implementadas que regulam a ação educativa, teriam um menor impacto do que as variáveis que extravasam o domínio do sistema educativo. Então, muito mais importante para o sucesso educativo será a situação socioeconómica do país, que influencia diretamente as famílias, o primeiro núcleo educador das crianças. Melhores condições de vida equivalem a maior literacia, maior investimento na educação, mais disponibilidade para se entender o papel das escolas como chave para o desenvolvimento pessoal e social; uma menor preocupação com a sobrevivência quotidiana proporcionará, provavelmente, mais abertura para a dimensão ética e humana na vivência social. Uma maior abertura à diferença no mundo global, em que vivemos, será outra das chaves para o desenvolvimento social, que advém de processos educativos bem sucedidos. De facto, países que apresentam melhores resultados em termos do sucesso educativo, como a Finlândia, ou a Noruega, apresentam medidas facilitadoras para as famílias imigrantes poderem acompanhar e integrar as suas crianças e jovens no meio escolar.¹⁹ A valorização da alteridade será uma resposta para o mundo atual, para os seus desafios, para a vivência num planeta que é de todos, inclusivamente dos outros seres animados e inanimados que o habitam.

O etnocentrismo é um fator determinante para as assimetrias sociais, económicas e culturais, sendo responsável por inúmeros conflitos, com

¹⁹ Veja-se, por exemplo, o texto produzido pela Eurydice, para a Comissão Europeia, em 2009, relativo ao ano letivo de 2007/2008, *Integração Escolar das Crianças Emigrantes na Europa*, as referências às medidas implementadas por estes dois países, relativamente às pontes linguísticas desenvolvidas junto às comunidades emigrantes. (Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101PT.pdf, consultado em 23/06/2011)

as consequências nefastas que todos conhecem, desde desastres ambientais, até genocídios.

Se diferentes linhas da Filosofia da Educação pouco impacto terão no sucesso de um sistema educativo, na perspectiva de Nel Noddings, o mesmo não se poderá dizer relativamente às políticas educativas, que se inscrevem em enquadramentos político-ideológicos mais amplos, que abarcam a governabilidade de um país, de uma zona do planeta, ou, mesmo, da maior parte do planeta, quando estas políticas são hegemónicas, como acontece com a dimensão económica orientada pelo mundo ocidental.

Discutir qual a melhor política educativa para o advento da Humanidade, é discutir o futuro do ser humano e da Terra. A definição do mundo que queremos passa pela conceptualização da educação que perspetivamos. Que ideia de ser humano projetamos, significa definirmos a Educação que deveremos facultar às nossas crianças e jovens. Nesta perspectiva, não se pode estar mais de acordo com a designação do relatório para a UNESCO, organizado por Delors, que considera a educação como um “Tesouro” que deverá ser descoberto e valorizado por todos.

Analisando as diversas perspectivas subjacentes às políticas educativas em análise, Neoconservadores e Críticos, chega-se à conclusão que ambas valorizam a educação, ambas consideram a sua importância, embora diverjam nos modos de implementação, no papel de público e privado, nos objetivos subjacentes ao sistema educativo. Constata-se que o enquadramento teórico ausente das perspectivas neoconservadoras é compensado pela sua *praxis*. A Pedagogia Crítica é profícua no seu enquadramento teórico, mas a sua aplicabilidade mostra-se hesitante.

Responder à questão de partida sobre qual política educativa será a mais adequada para o projeto humano, implica considerar a que for mais facilitadora da consecução do humanismo, que tenha uma dimensão ética, que proporcione valores que projetem o ser humano na sua diversidade, como habitante de um planeta que é de todos e de todas, e que, como tal deverá ser partilhado e respeitado. Simultaneamente, há que preservar os recursos e

utilizá-los do modo mais racional, proporcionando a eficiência da educação, porque os recursos são limitados. Como tal, e para uma maior equidade entre os povos, estes deverão ser pensados numa perspetiva eficiente, até porque o planeta tem os seus limites e graves assimetrias fazem parte da moldura humana.

A resposta à pergunta de partida ficará próxima da perspetiva neoconservadora, que aponta para a eficiência do sistema, que apregoa a abertura ao mercado da educação, como forma de a racionalizar, ou será a Pedagogia Crítica, a resposta adequada, porque aponta para a questão humana e para os valores a solução?

A resposta passa, inequivocamente, por uma responsabilização de todos os segmentos da sociedade, que deverão assumir as suas responsabilidades em termos da educação das crianças e jovens, que são o futuro das nações e responsáveis pelo futuro do planeta. Neste contexto, a cooperação e a autonomia são duas palavras-chave, como defende Joaquim Azevedo (Azevedo, 2011) e Marçal Grilo (Grilo, 2011), Ministro da Educação, de 1995 a 1999. Este afirma que a centralização da administração incorre em erros, uma vez que certas medidas são pertinentes em determinados contextos e totalmente descabidas noutras circunstâncias:

“(...)muitos destes programas não têm em conta as especificidades de cada escola e das comunidades que ela serve, o que faz com que medidas que podem funcionar num contexto não tenham necessariamente de ser aplicadas noutras onde as condições são muito diferentes, seja pelo modo como a escola está organizada, seja pelas características socioeconómicas das comunidades a que pertencem os alunos que as frequentam.” (Grilo, 2011:141)

O tecido social e económico em que se enquadram as escolas deverá ter uma intervenção ativa e dinâmica na educação:

“ As escolas deverão, no entanto, atuar em rede com centros de formação ou com empresas e outras organizações de âmbito científico ou cultural, tendo em vista a criação de parcerias onde se possa promover a literacia política, cultural e intercultural, numa lógica de atuação que favoreça a participação de todos aqueles que têm interesse e sentem necessidade de melhorar os níveis de envolvimento dos cidadãos na resolução dos problemas que enfrentam, nas empresas, na administração pública, na vida política, ou nas diversas organizações que hoje existem na sociedade civil.”
(Grilo, 2011:141)

Mas, num contexto de autonomia, de cooperação entre diversas estruturas da sociedade na consecução da educação, qual o papel do Estado? Joaquim de Azevedo dá uma resposta:

“O Estado pode e deve intervir para garantir que todas estas dinâmicas sociais se gerem em liberdade, sem constrangimento e violência, com respeito pelas liberdades e garantias pessoais e sociais, segundo valores e seguindo princípios que os cidadãos consignem em leis gerais e comuns. O Estado não tem que se substituir a estes cidadãos e às suas instituições, só tem de os e as valorizar e celebrar as suas capacidades, o que é manifestamente mais inteligente e mais simples (embora complexo) e permite atingir melhor e mais depressa o bem comum.” (Azevedo, 2011: 343)

Caberá ao Estado proporcionar as condições e os enquadramentos para que a Educação seja para todos e para todas, para que haja equidade nos processos de gestão e de implementação dos *currícula*:

“As valências centrais devem limitar-se à definição das políticas de natureza nacional, à supervisão, ao controlo da qualidade e aos

instrumentos de avaliação e relativização dos resultados.” (Castilho, 2011: 23)

O Estado deverá ser menos centralizador e mais regulador, permitindo e dando condições para que verdadeiros processos de autonomia democrática se consubstanciem nas escolas, que deverão ser adaptadas às realidades locais, mas abertas ao mundo: o local como plataforma para o global, facilitando uma educação aberta à alteridade, à diversidade.

A verdade é que os recursos do Estado são limitados. Mas, foi a escola pública a responsável pela grande melhoria no acesso à Educação, nos países Ocidentais. Apesar das assimetrias, do papel reprodutor da escola, do curriculum ser um veículo privilegiado de divulgação da ideologia da classe dominante, ou do regime, a escola pública proporcionou mobilidade social, no passado, para quem soube ou teve capacidade para integrar-se e aprender. No mundo global, em sociedades complexas, em que coexistem diversas culturas, diversas línguas, diversas religiões, diversas cosmovisões, a escola deverá assumir um papel integrador, respeitando as diferenças, proporcionando equidade no desempenho do seu papel.

A escola deverá ser assumida como uma realidade complexa, na medida em que todos os grupos étnicos, culturas, religiões coexistem na nossa realidade social.

Como proporcionar a governabilidade da educação, com a restrição imposta por Estados em significativa crise económica poderá parecer a chave para o sucesso. No entanto, o preço a pagar por uma deficiente educação será muito mais elevado, uma vez que para haver uma participação consciente é fundamental a transformação da informação em conhecimento, o desenvolvimento pessoal e social, as aprendizagens formais, não formais e informais que a escola proporciona.

Se as escolas são públicas, ou se se transfere para o mercado a responsabilidade da educação, é uma das questões que têm galvanizado os

debates entre críticos e conservadores. A iniciativa privada é válida, desde que minorias não coloquem em causa o acesso da maioria sem as mesmas possibilidades.

A questão da escolha em educação é outro tema controverso. Se se compreende a argumentação subjacente à liberdade de aprender e à liberdade de ensinar, vemo-nos perante as assimetrias subjacentes às regiões do interior de Portugal, por exemplo, em que não há o que escolher: a única possibilidade das crianças e jovens estudarem é frequentarem a rede pública de escolas. Além disso, devido a argumentos de racionalidade e de alegadamente, se proporcionar as mesmas oportunidades a todas as crianças, verifica-se que, contra a escolha de muitas populações, fecharam-se escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao invés de se investir na reestruturação de antigos edifícios, apostou-se na construção de novos equipamentos, com elevados custos. Também estas medidas, em Portugal, não foram uniformes, porque só se fez estes investimentos em escolas em centros urbanos significativos. Escolas periféricas foram preteridas. Mais uma vez, a liberdade e a igualdade são relativas. Cada vez mais se verifica o aumento do número de alunos e alunas por turma. Cada vez é necessários mais estudantes inscritos numa disciplina de opção para que ela seja viável. Ou seja, a própria rede pública, por questões de viabilidade, confronta as famílias com mais limitações de escolha. Neste contexto, as orientações para a devolução das escolas às comunidades em quem se inserem, proporciona a resposta às necessidades próprias da sua população: para isso, carece-se de outra atitude do Estado, que seja facilitadora de uma autonomia real.

Se a Pedagogia Crítica é pródiga em ideias e em princípios, carece de visibilidade da sua aplicação prática, que demonstre o seu pragmatismo. As políticas neoconservadoras e neoliberais carecem de uma fundamentação teórica consistente, no que concerne ao humanismo, ao desenvolvimento do ser humano e das sociedades, ficando-se pelo argumento económico. O posicionamento neoconservador que alega que a iniciativa privada e a escola em casa são as melhores respostas para a manutenção dos seus valores sociais e religiosos, deixa de fora todas as pessoas que não têm meios humanos e financeiros para proporcionar às suas crianças e jovens a Educação formal.

Para estes ficaria a escola pública, decerto enfraquecida, pelo menor investimento devido à canalização de recursos para a iniciativa privada. Nesta perspectiva, a equidade seria posta em causa com a adoção destas medidas. Por outro lado, escolas públicas sobrelotadas, uniformes, com projetos e programas idênticos para todos e todas, sem se atender às características culturais de cada comunidade, sem haver uma distinção entre populações urbanas e rurais, entre outras, também não será alternativa viável, verificando-se um deficit de escola pública.

Cumpre-nos pensar que para haver educação de sucesso, todos os elementos da sociedade, a começar pelas famílias deverão ser responsabilizadas. A educação deverá ser encarada como um escopo nacional, partilhado por todas as franjas da sociedade. As famílias deverão assumir o seu papel fundamental na Educação das suas crianças e jovens. As escolas deverão ter o seu papel bem definido, para não se substituírem às famílias. O Estado deverá proporcionar as condições para que tudo isso seja possível, garantindo a coordenação, a fiscalização e o financiamento, através do contributo que toda a população lhe dá através dos impostos.

Para haver participação ativa por parte dos cidadãos e das cidadãs, é necessário que haja condições para isso, nomeadamente, tempo, conhecimento e condições económicas suficientes para uma vida condigna. A resposta para uma educação com qualidade passa pelas condições de vida da população, não só em termos económicos, mas também culturais. Numa sociedade em que se acredita no valor da educação, o sucesso educativo será uma realidade, porque todos e todas se empenharão nesse sentido.

A grande questão é a via para o futuro que a educação representa. Dela depende o ser humano e o planeta.

Legislação Consultada:

- **Constituição da República Portuguesa** - (aprovada em 2 de abril de 1976, com entrada em vigor em 25 de Abril de 1976, revista pelas Leis Constitucionais números 1/82, de 30 de setembro, 1/89, de 8 de julho, 1/92, de 25 de novembro, 1/97, de 20 de setembro, 1/2001, de 12 de dezembro, 1/2004, de 24 de julho 1/2005, de 12 de agosto.)
- **Decreto – Lei n.º 77/84**, de 8 de março - define as atribuições das autarquias e competências dos respetivos órgãos.
- **Decreto – Lei n.º 299/84**, de 5 de setembro - Transfere para as autarquias a competência relativa aos transportes escolares.
- **Decreto – Lei n.º 339-A/84**, de 28 de dezembro
- **Lei n.º 46/86**, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela **Lei N.º 115/97**, de 19 de setembro, e pela **Lei n.º 49/2005**, de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo – Estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- **Decreto – Lei n.º 172/91**, de 10 de maio – Estabelece o regime jurídico de direção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- **Despacho n.º 113/ME/93**, de 1 de julho – Cria o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação.
- **Despacho n.º 239/ME/93**, de 20 de dezembro – Estabelece os procedimentos que viabilizam a participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação.
- **Despacho n.º 40/ME/94**, de 29 de julho – Estabelece os procedimentos de flexibilização da gestão do crédito horário semanal de apoio pedagógico e a possibilidade de aplicação de 3% do equivalente financeiro em outras situações que proporcionem o combate ao insucesso e abandono escolar.
- **Despacho n.º 23/ME/95**, de 3 de abril – Apresenta a regulamentação do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação.
- **Despacho n.º 22/SEEI/96**, de 20 de abril – Regulamenta os currículos alternativos como medida de combate ao insucesso escolar.

- **Despacho 147-B/ME/96**, de 1 de agosto – Refere-se à associação de estabelecimentos de educação e de ensino para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP).
- **Lei n.º 44/VII** – Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de dezembro de 1996.
- **Decreto – Lei n.º 115-A/98**, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.
- **Lei n.º 159/99**, de 14 de setembro - Regula a transferência de Competências para as Autarquias Locais.
- **Decreto – Lei n.º 380/99**, de 22 de setembro - Regulamenta as bases da política de ordenamento do território e do urbanismo.
- **Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro** – Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.
- **Decreto – Lei n.º 7/2003**, de 15 de janeiro - Tem por objeto os Conselhos Municipais de Educação e a Carta Educativa.
- **Decreto-Lei n.º 74/2004**, de 24 de março, retificado pela **Declaração de Retificação n.º 44/2004**, de 25 de maio – Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do *currículo* e da avaliação das aprendizagens do ensino secundário.
- **Despacho conjunto n.º 453/2004**, de 27 de julho, Série II, retificado pela **Declaração de Retificação n.º 1 673/2004**, de 7 de setembro - Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.
- **Despacho normativo n.º 1/2005**, de 5 de janeiro, retificado pela **Declaração de Retificação n.º 3/2005**, de 10 de fevereiro – Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos nos três ciclos do ensino básico.
- **Despacho Normativo n.º 50/2005**, de 9 de novembro – Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de

acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

- **Despacho n.º 12 591/2006**, 16 de junho – Define as orientações relativas às atividades de enriquecimento curricular (AEC), atividades de animação para o ensino pré-escolar e de enriquecimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. (conceito de escola a tempo inteiro, em articulação com as autarquias, em que estas poderão ser promotoras dessas atividades, assim como associações de pais e encarregados de educação, instituições particulares de solidariedade social e os agrupamentos de escolas.

- **Despacho n.º 2351/2007**, de 14 de fevereiro, Série II – Introduce alterações visando o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, através da aplicação de provas de aferição para os 4.º e 6.º anos de escolaridade, definindo a sua generalização e periodicidade; estabelece, também, a forma de análise e divulgação dos resultados obtidos pelos alunos, nessas provas.

- **Decreto-Lei n.º 3/2008**, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

- **Lei n.º 3/2008**, de 18 de janeiro - Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, retificado pela Declaração de Retificação n.º 10/2008, de 7 de março, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de março

- **Decreto – Lei n.º 75/2008**, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- **Decreto-Lei n.º 144/2008**, de 28 de julho - No uso da autorização legislativa concedida pelas alíneas a) a e) e h) do n.º 1 do artigo 22.º do 5.º Orçamento do Estado para 2008, aprovado pela Lei n.º 67-A/2007, de 31 de dezembro, desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o previsto no artigo 19.º da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro.

- **Decreto-Lei n.º 55/2009**, de 2 de março - Estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da ação social escolar.

- **Portaria n.º 756/2009**, de 14 de julho – Estabelece as regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário e para a função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares.
- **Lei n.º 60/2009**, de 6 de agosto - Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.
- **Despacho n.º 18987/2009**, de 17 de agosto - Regula as condições de aplicação, a partir do ano letivo de 2009-2010, das medidas de ação social escolar, da responsabilidade do Ministério da Educação e dos Municípios, em diversas modalidades.
- **Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010**, de 14 de junho – Define os critérios de reordenamento da rede escolar: determina o encerramento de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com menos de vinte e um alunos; determina a constituição de um único Agrupamento de escolas por concelho, à exceção de concelhos muito populosos (Mega Agrupamentos).
- **Decreto Regulamentar n.º 2/2010**, de 23 de junho – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho dos educadores de infância e dos docentes dos ensinos básico e secundário; revoga os Decretos Regulamentares n.º 2, de 10 de janeiro, n.º 11/2008, de 23 de maio, n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro e n.º 14/2009, de 21 de agosto. (ECD)
- **Decreto-lei n.º 80/2010**, de 25 de junho – Revoga o Decreto-lei n.º 37575/1949, de 8 de outubro, que estabelecia regras relativas à localização de edifícios escolares. (Cria um vazio na legislação. Em situações de localização de escolas, deve-se observar o disposto nos normativos locais, como, por exemplo, os Planos Diretores Municipais – PDM).

Bibliografia

- AAVV.(2009). *Edital Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em : http://sitio.dgidec.minedu.pt/PressReleases/Documents/EDITAL_mais_sucesso_escolar.pdf , consultado em 25/6/ 2010.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio Sobre um Novo Compromisso Social pela Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baixinho, A. (2008).Lisboa: “Educação e autarquias. Lógicas de ação do poder autárquico face ao poder central e aos micropoderes locais” in VI Congresso Português de Sociologia, disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/510.pdf>, consultado em 26/5/ 2010.
- Barreto, A. (1996). *Tempo de Mudança*. Lisboa: Relógio D’ Água Editores.
- (org.) (2000). *A Situação Social em Portugal 1960 – 1999*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- (2009). *Anos Difíceis*. Lisboa: Relógio D’ Água Editores.
- Barros, J. (2005). “O Princípio da Subsidiariedade e o Estado”. Disponível em <http://jus.uol.com.br/revista/texto/9347/o-principio-da-subsidiariedade-e-o-estado> acesso em 12 de agosto de 2011.
- Benavente, A.(2004) “ O Pacto Educativo Para o Futuro: Um Instrumento Estratégico para o Desenvolvimento Educativo em Portugal” in REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCAÇÃO. N.º 34, pp. 69-108.Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie34a04.htm>, consultado em 28/5/10.
- Borges, A. (2008). *A Janela do Infinito*. Lisboa: Campo das Letras.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C.(s.d.). *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.(publicado originalmente em 1970,Paris, Éditions de Minuit, tradução de C. Perdigão Gomes da Silva).

- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (1994) *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Castilho, S. (2011). *O Ensino Passado a Limpo*. Porto: Porto Editora.
- Chevitarese, L. (2001). “As ‘Razões’ da Pós-modernidade”. In: *Analógos. Anais da I SAF-PUC*. RJ: Booklink. Disponível em <http://www.saude.inf.br/artigos/posmodernidade.pdf>. Acesso em 3/11/2010.
- Damon, J. (2008). *L' Exclusion*. Paris: PUF.
- Delors, J. (org.) (1998) *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. S. Paulo e Brasília: Cortez Editora e UNESCO. Disponível em: http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf, consultado em 3 de janeiro de 2010. (Traduzido do original LEARNING: THE TREASURE WITHIN Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, por José Carlos Eufrázio)
- Durkheim, E. (2001) *Sociologia, Educação e Moral*. (2.^a ed.). Lisboa: Rés – Editora. (publicado originalmente entre 1903 e 1911, em Paris, tradução de Evaristo Santos).
- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Gil, J. (2004). *Portugal O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Grilo, M. (2010). *Se não Estudas Estás Tramado*. Lisboa: Edições Tinta da China.
- Held, D. (2009). *Globalização: Os Perigos e as Respostas*. Mangualde: Edições Pedagogo. (Tradução de Pedro M. Patacho).
- Henig, J. (2010). O Perigo da Retórica do Mercado. In Paraskeva, J. & Au, W. (Org.) (2010). *O Direito à Escolha em Educação – Cheques-ensino, Projetos Charter e o Ensino Doméstico*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Hobsbawm, E. (1995). *Era dos Extremos: o Breve Século XX (1914 -1991)*. S. Paulo: Companhia das Letras. (Tradução de Marcos Santarrita, do original, *Age of extremes The short twentieth century: 1914-199*, publicado originalmente por Pantheon Books, em 1994.) Disponível em <http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursopos/hobsbawm-1.pdf>, consultado em 23 de junho de 2010.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Konder, L.& Duarte, R. & Labrunie, M. (2003). “Matrix e Noll no mundo da pós-modernidade”. Disponível em <http://www.grupem.pro.br/docs/artigo11.pdf>. Acesso em 3/11/2010.
- LaCour, N. (2001). Os Verdadeiros Sucessos da Educação Pública e a Falsa Promessa dos Cheques-ensino. In Paraskeva, J. & Au, W. (Org.) (2010). *O Direito à Escolha em Educação – Cheques-ensino, Projetos Charter e o Ensino Doméstico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A Cultura-Mundo Resposta a Uma Sociedade Desorientada*. Lisboa: Edições 70. (tradução do original *La culture-Monde.Réponse à Une Société Desorienté*, publicado em Paris, em 2008, por Odile Jacob, traduzido por Victor Silva.)
- Maalouf, A. (2009). *Um Mundo Sem Regras*. Lisboa: Difel Editora. (tradução do original *Le Dèrèglement du Monde*, publicado em Paris, em 2009, por Éditions Grasset et Fasquelles, traduzido por Carlos Aboim de Brito.)
- McCarthy, C. (2009). *Movimento e Inércia na Reorientação Neoliberal da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo. (tradução de Andreia Pereira.)
- McLaren, P. & Jaramillo, N. (2005) *Pedagogia Crítica, Educação das/dos Latina/os e Políticas de Luta de Classes*. In Paraskeva, J. & Rossatto, C. & Allen, R. (Org.) (2005). *Reinventar a Pedagogia Crítica*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Mónica, M. F. (1999). *Cenas da Vida Portuguesa*. Lisboa: Quetzal Editores.

- Morin, E.(1987) *O Método I – A Natureza da Natureza*. Mem Martins: Publicações Europa – América. (tradução do original francês *La Méthode 1. La Nature de la Nature*, Paris, Editions du Seuil, 1977, por Maria Gabriela de Bragança).
- Morin, E. (org.) (2001). *O Desafio do Século XXI – O Religar de Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget. (tradução do original francês *Relier les Connaissances*, publicado em Paris, em 1999, por Editions du Seuil, traduzido por Ana Rabaça.)
- ----- (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget. (tradução do original francês *Les Sept Savoirs Nécessaires à L'Éducation du Futur*, por Ana Paula de Viveiros.)
- Noddings, N. (2007). *When School Reform Goes Wrong*. New York: Teachers College Press.
- Oliveira, I. (2008). *Boaventura e a Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, J. (2010). Privatização dos Benefícios e Socialização dos Custos. Dos Cheques-ensino ao *Homeschooling*. In Paraskeva, J. & Au, W. (Org.) (2010). *O Direito à Escolha em Educação – Cheques-ensino, Projetos Charter e o Ensino Doméstico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, J. & Au, W. (Org.) (2010). *O Direito à Escolha em Educação – Cheques-ensino, Projetos Charter e o Ensino Doméstico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, J. & Rossatto, C. & Allen, R. (Org.) (2005). *Reinventar a Pedagogia Crítica*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pereira, H. (2004). "A Crise da Identidade na Cultura Pós-Moderna." *Mental – Ano2*, n.º2. Barbacena: junho 2004. P.87 -98. <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/mental/v2n2/ven2a07.pdf>. Acesso em 3/11/2010.
- Pinto, M. (2003). *Liberdades de Aprender e de Ensinar*. Lisboa: Quetzal Editores.

- Ribas, L. (2005). "O Mundo de Blade Runner". Texto de monografia de conclusão do curso de especialização em Pensamento Político Brasileiro. Disponível em <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/luciano1.html>. Acesso em [1/11/2010](#).

- Rodrigues, M. (2010) *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

- Santos, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice O social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

- (2007). "Para além do pensamento Abissal" in *Revista Crítica das Ciências Sociais*. n.º 78: 3-46

- (2008). "A Filosofia à Venda, a Douta Ignorância e a aposta de Pascal" in *Revista Crítica das Ciências Sociais*. n.º 89: 11-43. (Disponível em http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/47_Douta%20Ignorancia.pdf , consulta em 11/09/2010).

- Silva, A. (2004). "Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica" in *Revista Espaço Académico*, n.º42, novembro 2004, disponível em http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_critica.htm , acesso em 24 de novembro de 2010.

- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

- Sousa, F. (2006). "Enfrentar o Desafio da Reformada Educação no Reino Unido e ...em Portugal" in *Nova Cidadania*. n.º29 julho/ setembro de 2006.pp 10-11.

- (2007a). "Estado, Liberdade e Educação. Ensaio sobre o papel do Estado no ensino obrigatório a partir da conceção do Estado de Garantia" in *Nova Cidadania*. N.º32. abril/junho 2007. pp.13-19.

- (2007b). "A liberdade de escolha da escola face à justiça social" in *Nova Cidadania*. N.º34. outubro/dezembro 2007. pp.6-9.

-Streck,D. () “Pedagogia crítica revisitada” disponível em

http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vo112n1/062a064_rs01_danilo%5Brev_ok%5D.pdf, acesso em 8 de dezembro de 2010.

- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação – Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

------(2003). *Globalização e Educação Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento.

------(2005).Entrevista publicada em *Perspetiva. Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*, vol. 23, nº 1, 2005, pp. 223-234. Disponível em:

<http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PUBLICACOES/REVISTA/RECURSOS/ARQUIVOS%20DE%20ARTIGOS%20DE%20OPINI%C3%83O/ANT%C3%93NIO%20TEODORO%20ENTREVISTA%20OLINDA%20LIDO.PDF>, consultado em 27/5/10.

- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008) “ A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal” in *Revista Ibero Americana da Educação*. N.º48 setembro - dezembro, 2008. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie48a03.htm> acesso em 11/10/2010.

- Teodoro, A. & Torres, C. A. (org.) (2005).*Educação Crítica e Utopia Perspetivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

- Weigel, G. (2007). “As Duas Guerras Culturais da Europa e o Futuro do Ocidente” in *Nova Cidadania*. N.º32, abril/junho 2007.PP.42-45.

- Zanten, A. (2004). *Les Politiques d’Éducation*. Paris: PUF.

- Zippelius, R. (1997).[3.ª ed.] *Teoria Geral do Estado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (tradução do original alemão *Allgemeine Staatslehre*, 12.ª ed., 1994, traduzido por Karin Praefke-Aires Coutinho.)

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico - convertido pelo Lince.